

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA – UniCEUB
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – FACE
CURSO PEDAGOGIA – FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – PROJETO PROFESSOR NOTA 10

EMILVA HELENA DA SILVA
HACMONI BEZERRA VIEIRA

A INFLUÊNCIA QUE A AFETIVIDADE EXERCE NO
PROCESSO ENSINO – APRENDIZAGEM DE ALUNOS DO
PRIMEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

BRASÍLIA, 2005

EMILVA HELENA DA SILVA
HACMONI BEZERRA VIEIRA

**A INFLUÊNCIA QUE A AFETIVIDADE EXERCE NO
PROCESSO ENSINO – APRENDIZAGEM DE ALUNOS DO
PRIMEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho apresentado ao Centro Universitário de Brasília –
UnICEUB como parte das exigências para conclusão do
Curso de Pedagogia – Formação de Professores para as Séries
Iniciais do Ensino Fundamental – Projeto Professor Nota 10.

ORIENTADOR: ADEMIR GASPAR DOS REIS

BRASÍLIA, 2005

Dedicamos este trabalho fruto de nosso esforço à Deus, autor e consumidor da nossa fé, que nos capacitou e abençoou; aos nossos cônjuges e ao Cauã (filho da Emilva) que pacientemente compreenderam nossa ausência; às nossas famílias que nos apoiaram muitas vezes, intercedendo a Deus por nosso sucesso; aos nossos amigos que por nós torceram; e aos alunos alvo de nossos sacrifícios em lecionar sempre melhor.

Agradecemos ao corpo docente do UniCEUB; ao nosso professor, mestre Ademir Gaspar dos Reis que pacientemente nos orientou na elaboração deste;
Ao querido Raicley Alves, nosso colaborador, que muitas vezes abdicou-se de suas vontades em prol de digitar este trabalho sem se preocupar com o avançar das horas.

“Ainda que eu fale as línguas dos homens e dos anjos, se não tiver AMOR, serei como o bronze que soa ou como o símbalo que retine.

Ainda que eu tenha o dom de profetizar e conheça todos os mistérios e toda a ciência; ainda que eu tenha tamanha fé; a ponto de transportar montes, se não tiver AMOR, nada serei.

E ainda que eu distribua todos os meus bens entre os pobres e ainda que entregue o meu próprio corpo para ser queimado, se não tiver AMOR, nada disso me aproveitará.

O amor é paciente é benigno; o AMOR não arde em ciúmes, não se ufana, não se ensoberbece.

Não se conduz inconvenientemente, não procura os seus interesses, não se exaspera, não se ressentido do mal,

Não se alegra com a injustiça, mas regozija-se com a verdade.

Tudo sofre, tudo crê, tudo espera, tudo suporta.

O AMOR jamais acaba”.

Apóstolo Paulo.

RESUMO

O estudo do referido tema através do objetivo de demonstrar a influência que a afetividade exerce como intermédio da aprendizagem na relação professor aluno, sendo esta uma forma de estimular o desenvolvimento cognitivo do aluno, tornou possível uma reflexão mais aprofundada sobre um assunto aparentemente banal, porém que os teóricos aqui esclarecem sua devida importância. Para este estudo aplicou-se um questionário para um grupo de professores de quatro escolas diferentes sendo que estes deveriam ter até cinco anos ou acima de dez anos de função de forma a obter um quadro de respostas que suprisse o interesse da pesquisa. Os resultados obtidos foram surpreendentes tendo em vista a quantidade de profissionais insatisfeitos em algum aspecto de sua ação pedagógica, ou com sua profissão ou da forma como o sistema funciona sendo possível que essa insatisfação reflita em suas relações com os alunos, mesmo assim apesar de toda dificuldade muitos educadores ainda tentam melhorar de alguma forma sua atuação em sala-de-aula. Conclui-se, portanto de forma fundamentada, que existe uma profunda relação entre afetividade e cognição sendo que estes dois aspectos se complementam e fazem parte da fase em que essas crianças se encontram, sendo portanto inseparáveis.

Palavras chaves: Educação Afetiva, Cognição e Limites.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
REFERENCIAL TEÓRICO.....	12
ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS.....	20
CAPÍTULO 1	
A AUTO ESTIMA DO PROFESSOR.....	22
CAPÍTULO 2	
A RELAÇÃO AFETIVA PROFESSOR – ALUNO: COMO ELA ACONTECE.....	29
CAPÍTULO 3	
A RELAÇÃO ENTRE AFETIVIDADE E LIMITES.....	34
CAPÍTULO 4	
BENEFÍCIOS E MALEFÍCIOS PROPORCIONADOS ATRAVÉS DO TRABALHO COM AFETIVIDADE (OU A FALTA DELA) NA RELAÇÃO PROFESSOR – ALUNO	40
ANÁLISE DOS DADOS.....	47
CONCLUSÃO DA ANÁLISE DOS DADOS.....	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	84
APÊNDICE – A: QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES.....	88

INTRODUÇÃO

Pode-se dizer que a relação afetiva entre as pessoas é um tônico energético capaz de impulsionar o indivíduo a encarar a vida e vencer seus desafios. O fato de se saber que é querido (a) ou que alguém torce por seu bem, funciona ao indivíduo como uma corrente energética que chega até o seu psíquico transformando suas atitudes. Dentro de sala de aula pode-se notar precisamente a afirmativa acima, pois quando o aluno possui liberdade de expressão, tem seus direitos respeitados, percebe que sua falta é sempre notada, que seu sucesso ou fracasso em qualquer atividade é vista como um degrau para progresso, este tende a interessar-se por diversos assuntos até mesmo àqueles que antes não lhe faziam sentido, somente para retribuir o gesto de confiança nele depositado.

Quando se percebe no professor uma relação maior que uma mera prestação de serviço e por parte do aluno mais que um mero cumprimento do dever, substituindo essas obrigações por uma relação mais estreita de amizade há sim um maior empenho por parte do educando e um maior desempenho no trabalho do professor, sendo que este último ainda terá o benefício de em sua consciência possuir o sentimento de dever cumprido.

Diz-se que até os 12 anos de idade a vida do ser humano é extremamente afetiva e é a partir daí que a criança estabelece suas principais formas afetivas.

As crianças que possuem uma boa relação afetiva são mais felizes por isso seguras e assim acrescentam no seu desenvolvimento intelectual seguindo de um componente importante no equilíbrio da personalidade.

A medida que a tecnologia vai surgindo há um afastamento natural entre os seres humanos que se restringem a relacionamentos, devido as exigências da vida moderna que

demanda tempo e isso ocorre principalmente no centro da família o que afeta diretamente a criança.

A escola ainda é um dos poucos lugares onde há tempo para se conhecer o outro, enfatizando, o professor pode conhecer o aluno, o que se passa em sua vida diária, prática que em muitas famílias já se perdeu. Eis aí a importância de se aproveitar esse tempo no intuito de ajudar o aluno a projetar com laço de amor o seu futuro e com isso manter a esperança de um futuro promissor.

Pode se perceber que este tema está impregnado em um ambiente de trabalho de qualquer educador ainda que de forma invisível e esta relação afetiva entre o professor e o aluno precisa estreitar-se para que haja melhora na aprendizagem. Este tema não foi criado com o objetivo de justificar todos os fracassos escolares existentes, mais sim com objetivo de levar o educador a refletir se alguns desses fracassos não poderiam ser evitados caso o aluno tiver se sentindo a vontade com seu professor, tivesse obtido uma atenção não apenas sensorial, mas um simples olhar ou talvez um sorriso que poderia ter estreitado essa relação. Não é possível haver educação sem atenção diferenciada aluno por aluno, ser por ser. É muito comum entre os professores a seguinte frase da qual o autor é desconhecido: *“Educar é um ato simples de amar”*, apesar desta frase ser corriqueira entre os professores, talvez não com as mesmas palavras, porém com o mesmo sentido, ao se depararem com seus alunos dentro de sala-de-aula percebem-se apenas como cumpridores de uma obrigação que durará algumas horas onde o aluno deve atentamente ouvir independente de sua situação emocional, psíquica, social, moral ou espiritual do momento devendo estas situações ficar na porta a partir da entrada do aluno em sala.

Não há, portanto forma de sequer questionar a situação se não for feita uma análise primordial na postura do educando há de se convir que se o profissional não estiver satisfeito em seus afazeres não há como atingir de forma positiva o aluno daí pode-se afirmar que professor insatisfeito aluno desinteressado.

Percebe-se que muitos professores que lecionam em turmas do 1º ciclo aparentam não possuírem afinidade com a faixa etária e mesmo assim trabalham com estes alunos sendo que os motivos são os mais variados possíveis. Como consequência disso nos deparamos com profissionais estressados que acabam atingindo seus alunos e deixando-os desestimulados.

Quando falamos em efetividade é comum encontrarmos pessoas que entendem essa palavra como sinônimo de “pode tudo” ou “deixar livre”, ou seja, o aluno só se sentirá amado se fizer na escola o que quiser ou aquilo que achar que deve realizar, pois pelo fato de ser criança não pode ser impedido de fazer nada sob o risco de se tornar um adulto frustrado.

O trabalho com afetividade exige do profissional, além de grande disponibilidade para o exercício, uma boa gama de conhecimentos teóricos e experiências que o auxiliem na forma de tomar decisões acertadas o que muitas vezes não acontece.

Quando o profissional sente que em si não existe essa condição, o mais sensato seria abrir mão do trabalho com 1º ciclo tendo em vista que existe um grande risco de que todo seu esforço seja frustrado. O profissional frustrado transmite seus sentimentos a seus alunos, ainda que de forma indireta ou mesmo não sendo sua intenção, o que pode trazer diversas consequências maléficas ao aluno que se sentir afetado por essa falta de boa relação.

Sabe-se, contudo, que um professor afetivo é capaz de transformar um aluno apático, triste, desinteressado em um aluno altamente comprometido com a escola, feliz e interessado pelo conhecimento, pois este passa a sentir que alguém se importa com ele.

O tema que relaciona o trabalho do professor de 1º ciclo com afetividade foi escolhido unicamente com o objetivo de identificar todos os pontos acima citados trazendo a tona uma discussão sobre qual seria a melhor postura que o profissional de 1º ciclo

deveria manter sobre o risco de se assim não o fizer trará conseqüências para si e para seu aluno.

Muitas vezes o profissional em educação assume turmas de 1º ciclo até sem noção do que lhe pode acontecer, e quando os fatos acontecem não sabe como contorná-los. O estudo desse tema poderá, inclusive, auxiliar outros educadores na tentativa de sanar suas dificuldades em manter uma boa relação afetiva com seus alunos, tendo em vista que o tema é muito presente na realidade das escolas públicas do DF. Um outro motivo para escolha desse tema seria o de levar o leitor a fazer uma auto-análise antes de escolher trabalhar com o 1º ciclo tendo em vista que o profissional que faz essa escolha precisa ter predicativos emocionais que não são comuns em todo ser humano para que o trabalho seja realizado de forma eficaz. Um último intuito na escolha do tema seria o de identificar e apresentar benefícios trazidos ao aluno através do trabalho com afetividade, além de apresentar também possíveis malefícios que o aluno pode adquirir quando não se sente compreendido por seu professor. Este projeto possui ainda o intuito de trazer ao leitor sugestões que possam ser úteis na prática docente para se realizar um trabalho que demonstre ao aluno o afeto que o professor tem para lhe oferecer.

Este tema torna-se relevante no sentido de orientar o professor sobre a necessidade de exercer com seu aluno, um trabalho que contenha afeto e que este seja claramente notado pelo educando sob pena de que o profissional sofra frustrações e as transmita a seu aluno trazendo péssimas conseqüências para ambos.

Como retorno a pretensão na escolha do estudo do tema seria o de comprovar através de pesquisas e teorias o que afirma ROSSINI: “A afetividade é a base sobre a qual se constrói o conhecimento racional” (ROSSINI, 2004, pág. 9).

REFERENCIAL TEÓRICO

Na teoria de Piaget, o desenvolvimento é considerado como tendo dois componentes: um cognitivo e o outro afetivo.

Paralelo ao desenvolvimento cognitivo está o desenvolvimento afetivo. Afeto inclui sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoções em geral. Para Piaget o afeto se desenvolve.

Como afirma ROSSINI: “A afetividade é a base da vida, se o ser humano não está bem afetivamente, sua ação como ser social estará comprometida, sem expressão, sem força, sem vitalidade. Isso vale para qualquer área da atividade humana, independentemente de idade, sexo, cultura ” (Rossini, 2004. p. 16)

O interesse, associado ao “gostar” e ao “não gostar” é um exemplo poderoso e comum da afetividade no trabalho, afetando nossa seleção das atividades intelectuais. Muitas vezes, quando somos interrogados por que fazemos uma determinada coisa, a resposta está relacionada com o interesse. “Ao ler um livro sobre construção de casas de madeira (em vez de ler um livro sobre a guerra civil), se eu assimilar o conteúdo do livro em minha estrutura cognitiva eu vou ampliar meus esquemas sobre construção de casas de madeira (mas não sobre guerra civil)”. Na visão piagetiana, esta seleção não é provocada pelas atividades cognitivas, mas pela afetividade, neste caso, o interesse.

Embora pensemos o afeto como sendo diferente da cognição, no funcionamento intelectual eles formam uma unidade. Eles são os dois lados de uma mesma moeda, assim falando (COWAM 1981). Todo comportamento tem ambos os elementos: o afetivo e o cognitivo. PIAGET escreve:

É impossível encontrar um comportamento oriundo apenas da afetividade sem nenhum elemento cognitivo. É igualmente, impossível encontrar um comportamento composto só de elementos cognitivos...Embora os fatores afetivos e cognitivos sejam indissociáveis num dado comportamento, eles parecem ser diferentes quanto à natureza...É obvio que os fatores afetivos estão envolvidos mesmo nas formas mais abstratas de inteligência. Para um estudante resolver um problema de álgebra ou para um matemático descobrir um teorema, deve haver um interesse intrínseco ou uma necessidade de partida. Enquanto trabalha, estados de prazer, desapontamento, ansiedade tanto quanto sentimentos de fadiga, esforço, aborrecimento, etc., entram em cena. Ao finalizar o trabalho o trabalho, sentimentos de sucesso ou fracasso podem ocorrer e finalmente, o estudante pode experimentar sentimentos estéticos fluindo da coerência de sua solução. (Apud, WANDFWORTH, 1997, p.37).

O aspecto afetivo tem uma profunda influência sobre o desenvolvimento da criança. Ele pode acelerar ou diminuir o ritmo de desenvolvimento. Ele determina sobre que conteúdos a atividade intelectual se concentrará. O sistema afetivo é, assim dizendo, o guarda-portão. De acordo com Piaget, o aspecto afetivo, em si, não pode modificar as estruturas cognitivas (esquemas), embora, como já vimos, ele possa influenciar quais estruturas modificar. PIAGET escreve:

...Embora a questão afetiva cause o comportamento, embora ela acompanhe constantemente o funcionamento da inteligência e embora ela acelere ou freie o ritmo de desenvolvimento, ela, em si mesmo, no entanto, não pode gerar estruturas de comportamento e não pode modificar as estruturas em cujo funcionamento ela intervém. (Apud, Wandfworth, 1997, p.37).

Na visão de WALLON (1998), “a afetividade é um conceito amplo que, além de envolver um componente orgânico, corporal, motor e plástico, que é a emoção, apresenta também um componente cognitivo, representacional, que são os sentimentos e a paixão” (MAHONEY, 2004, p.61). O primeiro componente a se diferenciar é a emoção, que assume o comando do desenvolvimento logo nos primeiros meses de vida; posteriormente, diferenciam-se os sentimentos e, logo a seguir, a paixão.

A afetividade é o conjunto funcional que responde pelos estados de bem-estar e mal-estar quando o homem é atingido e afeta o mundo que o rodeia, “ela se origina nas sensibilidades orgânicas e primitivas, denominadas sensibilidades interoceptiva e proprioceptivas, que, juntamente com os automatismos, são vistas por Wallon como os recursos que a criança tem para se comunicar e sobreviver” (MAHONEY, 2004, p. 62).

Para Piaget, o aspecto afetivo não é mais predeterminado do que a inteligência, propriamente dita. Na sua visão, há notável paralelo entre os aspectos afetivo e cognitivo. Primeiro, o afeto se desenvolve no mesmo sentido que a cognição ou inteligência. Quando examinamos o raciocínio das crianças sobre questões morais, um aspecto da vida afetiva, nós percebemos que os conceitos morais das crianças são constituídos do mesmo modo como os conceitos cognitivos. “As crianças da pré-escola ou de níveis elementares que, acidentalmente, sofre uma batida de uma outra criança, não vêem o incidente como um acidente, em grande parte, porque ela ainda não constituiu o conceito de intencionalidade”. À medida que os aspectos cognitivos se desenvolvem, há um desenvolvimento paralelo da afetividade. Os mecanismos de construção são os mesmos. As crianças assimilam as experiências aos esquemas afetivos do mesmo modo que assimilam as experiências às estruturas cognitivas. O resultado é o conhecimento.

Piaget argumentou, também, que todo comportamento apresenta ambos os aspectos: o afetivo e o cognitivo. Não há comportamento cognitivo puro, como não há comportamento afetivo puro. “É impossível encontrar um comportamento oriundo apenas da afetividade, sem nenhum elemento cognitivo. É, igualmente, impossível encontrar um comportamento composto somente de elementos cognitivos” (Apud, WANDFWORTH, 1997, p.38).

Como afirma CELANO (2000, p.12); “nossas necessidades sempre foram mais profundas do que soubemos manifestar. Conquistamos o espaço exterior mais pouco ou nada aprendemos sobre como expandir nosso afeto, como lidar com nossos conflitos, carências e sonhos”.

Assim sendo, deduz-se que a criança aprenderá com mais facilidade ou tenderá a gostar de algo que até mesmo antes não lhe atraía, quando sente em seu professor um laço de afeto sendo evidente que o educador é o maior responsável por mediar conhecimentos, aprenderá expandir o afeto e a lidar com conflitos estando então em suas mãos a disponibilidade de fazer o seu aluno progredir intelectualmente através do afeto.

Segundo Piaget, no período de 6 e 7 anos, as crianças começam a investir afetividade em outras pessoas (transferir afeto para). Até este momento, os sentimentos eram voltados para si mesmas. Com a diferenciação cognitiva que ela faz de si em relação aos objetos (conceito de objeto), sentimentos como gostar e não gostar, podem começar a ser dirigidos para os outros. O investimento do afeto em outras pessoas é o primeiro passo do desenvolvimento “social”.

De acordo com MASLOW, “o homem tem necessidade de amar e pertencer a um grupo, ter relações afetivas em geral... enfim, necessidade de contato social” (Apud, SISTO, 2000. p. 158)

Neste período, também, a criança começa a experimentar “sucesso” e “fracasso” do ponto de vista afetivo. Os sentimentos associados a ações particulares ou a atividades são preservados (lembrados). As crianças são atraídas pelas atividades em que são bem-sucedidas.

Nesse sentido Wallon (1995) entende que as manifestações infantis causam impacto afetivo, ou seja, provocam um contágio emocional no meio humano. A acolhida do meio confere significado e essas manifestações e as transforma em recurso de expressão. Pouco a pouco, por meio da interação com o outro e da maturação de seus sistemas de sensibilidade, a criança estabelece correspondência entre os seus atos e os efeitos que eles provocam nos adultos de seu meio, e passa a agir com a intenção de conseguir efeitos determinados.

Os primeiros sentimentos sociais bem definidos surgem durante o desenvolvimento pré-operacional (2-7anos). É certo que as crianças mais novas mostram afeição e tem sentimentos de gostar e não gostar, mas a representação e particularmente a linguagem falada são instrumentos no desenvolvimento dos sentimentos sociais. A representação permite a criação de imagens das experiências, incluindo as experiências afetivas. Assim, pela primeira vez, os sentimentos podem ser representados e recordados. Deste modo, as experiências afetivas acabam tendo como efeito o de poder durar mais do que as próprias ocorrências vividas.

PIAGET diz que:

A representação e a linguagem permitem que os sentimentos adquiram uma estabilidade e duração que não tinham antes. Os afetos, ao serem representados, duram além da presença dos objetos que os provocou. Esta capacidade para conservar os sentimentos torna possíveis os sentimentos interpessoais e morais. (Apud, WANDFWORTH , 1997, p.114).

A partir daí o indivíduo constrói as respostas adequadas perante as atitudes, condutas e manifestações emotivas das demais pessoas. Segundo Moreno o desconhecimento dessas formas de interpretação e conseqüentemente das respostas adequadas “deixa os alunos e alunas à mercê do ambiente que os rodeia no qual abundam os modelos de respostas agressivas, descontroladas e ineficazes diante dos conflitos interpessoais que se apresentam em todas as formas de convivência social”. (MORENO 1999). Por isso Piaget argumenta que a base para o intercâmbio social é a reciprocidade de atitudes e valores entre as crianças e os outros.

“Estas considerações nos levam a ver o gostar de pessoas não tanto como conseqüência do enriquecimento que cada parceiro obtém do outro, mas como uma reciprocidade de atitudes e valores” (Apud, WANDFWORTH 1997 , p.120).

Esta forma de trocar reciprocidade leva, ou pode levar, cada um a valorizar o outro (respeito mútuo). Cada um é apreciado pelo outro de alguma maneira. Nas interações subseqüentes, os valores derivados das ações recíprocas não são perdidos, mas são representados e recordados. Em virtude de estes valores serem retidos, como representações, os intercâmbios futuros têm maior probabilidade de antecipar experiências afetivas positivas (ou negativas).

O desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento afetivo e o desenvolvimento social são inseparáveis. Portanto, quando são conceituados separadamente, não causa surpresa a existência de paralelos evidentes entre eles.

Piaget atribui nítida importância às relações sociais entre as crianças para o desenvolvimento afetivo e intelectual. Wallon concorda quando diz que a criança ao iniciar a sua trajetória escolar formal ela começa a participar de grupos com as mais variadas composições, onde aprenderá a delimitar o seu lugar a partir das próprias qualidades e preferências, a escolher os colegas e a ser escolhida por eles em função da tarefa a ser realizada, classificando a si própria e aos colegas de forma distinta, conforme o trabalho a ser empreendido.

Segundo Wallon, esse exercício social permite á criança tomar consciência de sua personalidade polivalente e, conseqüentemente, mais livre, ou seja , “a criança ganha gradualmente o sentimento de que a sua personalidade é uma entre outras e é suscetível de tomar parte em combinações variáveis e modificáveis”. (Apud, MAHONEY, 2004, pág. 71). Ou seja, ela saberá se classificar entre os outros o primeiro em matemática pode ser o último no futebol.

“Estes fatores não influenciam apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o desenvolvimento afetivo. Entre os 5 e 6 anos os afetos adquirem uma medida de estabilidade e consistência que não apresentavam antes”. (Apud, WANDFWORTH, 1997, p.123)

Piaget considerou o desenvolvimento intelectual como um processo que ocorre durante a vida toda e que pode ser concebido como tendo os aspectos cognitivos, afetivo e social.

A afetividade, que inclui sentimentos, interesses, impulsos, tendências (tal como a “vontade”) e valores, “constitui o fator energético dos padrões de comportamento, cujo aspecto cognitivo se referem somente às estruturas. Não existe padrão de comportamento, por mais intelectual que seja, que não implique padrões afetivos como motivos” (Apud, WANDFWORTH, 1997, p.38). Na concepção de Piaget, as dimensões afetivas e cognitivas desempenham papéis-chaves no desenvolvimento intelectual. Se Piaget está certo, a afetividade decide que experiências são selecionadas para construção.

Martin e Briggs acrescentam ainda mais um aspecto nessa relação que é a metacognição que são a capacidade de gestão mental que podem ser estabelecidas entre pessoas.

Tardif (1992), resume o pensamento de autores que tentam incluir simultaneamente os aspectos afetivos e cognitivos na metacognição. Segundo eles, escreve este, uma vez que a metacognição se “refere à avaliação e à gestão de si mesmo, ela relaciona necessariamente os conhecimentos (Skill) e a vontade (Will), os fatores cognitivos e os fatores afetivos”. E prossegue, escrevendo: “Paris e Winograd afirmam mesmo que diversos problemas da discussão constante que as abordagens pedagógicas, bem como as pesquisas, mantinham entre os aspectos cognitivos, metacognitivos e afetivos da aprendizagem”. (Apud, LAFORTUNE, 1996, pág.41).

O desenvolvimento afetivo (valores, sentimentos e interesses) ocorre de modo semelhante ao desenvolvimento cognitivo. Isto é, as estruturas afetivas são construídas como as estruturas cognitivas são construídas.

Os aspectos cognitivos basearam-se na teoria de Piaget e nas idéias de Wallon sobre representação, e a reflexão sobre os aspectos afetivos teve como subsidio a teoria

psicanalítica. “Destacou-se, como aspecto cognitivo, a capacidade da criança para reconstituir e recontar a história e, como aspecto afetivo, a ressonância de seu mundo interno”. (SOUSA, 1990, p. 202)

O próprio Piaget (1972) apontou a necessidade de pesquisar o afetivo e o cognitivo conjuntamente e abordou os problemas do inconsciente e da consciência relacionados ao estudo da inteligência, da representação e das funções cognitivas, fazendo um paralelo com a teoria psicanalítica, a propósito do funcionamento do inconsciente afetivo.

Para Piaget, a estrutura do comportamento é cognitiva, dada pela inteligência, e a força ou a energética da ação é afetiva, existindo uma correspondência entre o desenvolvimento do pensamento e o afetivo. A correspondência não indica, entretanto, que os dois desenvolvimentos possam se misturar, mas justamente o contrário. O autor insiste na importância de distinguir o desenvolvimento afetivo, no qual a sucessão dos estágios se dá por uma integração progressiva das condutas anteriores com as novas. PIAGET chama a atenção para o fato de não se poder estabelecer relação de causa e efeito entre os aspectos cognitivos e afetivos.

Em sumo, de acordo com a teoria Walloniana, a afetividade, tanto quanto a inteligência, é passível de evolução. No início, a afetividade confunde-se com emoção e sua manifestação se dá principalmente pelo toque, pela troca de olhar, pela intensa comunicação não verbal. O refinamento das trocas afetivas permite que, ao longo do desenvolvimento, novas formas de expressão apareçam.

Conclui-se este capítulo com as palavras de ROSSINI que:

As crianças devem ter oportunidade de desenvolver sua afetividade. É preciso dar-lhes condições para que seu emocional floresça, se expanda, ganhe espaço. A falta de afetividade leva a rejeição aos livros à carência de motivação para a aprendizagem, a ausência de vontade de crescer. Aprender deve estar ligado ao ato afetivo, deve ser gostoso, prazeroso. (ROSSINI, 2004, P. 15).

ORIENTAÇÕES METODOLOGICAS

Em diversas ocasiões nota-se que alguns alunos que são considerados cognitivamente saudáveis perdem o interesse pelo aprendizado tornam-se grosseiros, apáticos, arredios, ariscos, e isso quando não acumulam todos esses péssimos predicativos em uma só pessoa. Professores muitas vezes experientes tornam-se impacientes e desgostosos com determinada turma ou aluno chegando até a ficarem doentes. Estes comportamentos supracitados não são natos e sim causados por diversas circunstâncias da vida. A escola contribui para que súbitos comportamentos aflorem no aluno quando não procura atendê-lo, escutá-lo e compreendê-lo. Quanto ao professor, existem diversos motivos que fazem com que profissionais não preparados optem por trabalhar com alunos do primeiro ciclo e esta falta de preparo por vezes físico e emocional fazem com que o professor se decepcione com sua clientela o que pode afetá-lo diretamente inclusive trazendo desgosto e até doenças físicas e emocionais.

O trabalho com afetividade proporciona ao educador satisfação profissional pois sente que seu trabalho progride, e ao aluno prazer em aprender, alegria em estar na escola e conseqüentemente crescimento cognitivo pois como afirma ROSSINI (2004,p. 16) “A afetividade é a base da vida se o ser humano não está bem afetivamente, sua ação como ser social estará comprometida, sem expressão, sem força, sem vitalidade”.

O real interesse nessa pesquisa é responder por que muitos alunos subitamente perdem o interesse pela escola enquanto vai tudo bem em sua família? Por que determinados professores escolhem trabalhar com turmas de 1º ciclo se é notável que não se identificam com alunos dessa idade preferindo arriscar-se a terem desgosto? Quais os malefícios que o professor pode gerar no aluno quando não há uma interação afetiva entre ambos? Que tipo de benefício o trabalho com afeto pode proporcionar ao aluno? Para estudar o assunto afetividade na relação professor aluno em uma pesquisa bibliográfica e empírica, traçou-se o seguinte objetivo geral: demonstrar a influência que a afetividade

exerce como intermédio da aprendizagem, na relação professor aluno, sendo esta uma forma de estimular o desenvolvimento cognitivo do aluno. Traçou-se também os objetivos específicos a citar: caracterizar a importância da auto-estima do professor; identificar no aluno o principal motivo de não haver um bom relacionamento afetivo com o professor; apreciar a afetividade através do trabalho com limites; compreender benefícios trazidos ao aluno quando há boa relação com o professor; identificar malefícios trazidos ao aluno que se sente afetado pela “indiferença ” falta de boa relação com o professor. No intuito de alcançar os objetivos específicos e com isso o objetivo geral pesquisou-se diversas bibliografias dentre elas vale ressaltar a visão de 3 autores tradicionais em estudos relacionados à educação: Piaget, Vyghotsky e Wallon. Além disso, usou-se como recurso um questionário (que encontra-se em apêndice) para colher opiniões de 30 professores de 4 escolas públicas do D.F. diferentes, e assim fazer uma sondagem de como está a relação desses educadores com o assunto em questão. Essas escolas estão localizadas nas cidades satélites de Ceilândia e Taguatinga. Os professores escolhidos trabalham com primeiro ciclo (Educação Infantil de 6 anos, 1ª e 2ª série), 10 professores possuem no máximo 5 anos de atuação e 20 estão atuando a mais de 10 anos. Antes que os questionários de fato fossem entregues para serem respondidos foi feita uma pré-sondagem com 4 professores diferentes com o objetivo de verificar se as perguntas estavam claras e compreensivas a fim de que o professor respondente não tivesse dúvidas na interpretação havendo ao final, uma coleta de dados de qualidade. Após a pré-sondagem o questionário foi reorganizado de acordo com o observado para então ser entregue aos professores participantes no levantamento de dados.

Vale ressaltar a dificuldade encontrada para que alguns professores concordassem em responder os questionários, devido o grande número de pedidos, ou seja, um professor chegava a responder 3 ou 4 questionários de cursistas diferentes o que os deixavam resistentes houve porém maior resistência a questionários subjetivos pois são mais trabalhosos e exigem mais tempo do respondente.

CAPÍTULO I

AUTO-ESTIMA DO PROFESSOR

Não há possibilidades de se descrever sobre a relação existente entre a afetividade professor aluno no desenvolvimento cognitivo sem primordialmente se falar sobre as condições psicológicas e emocionais pessoais que nessa relação afetiva irá incentivar esse contato, não há possibilidade de que esse contato seja feito se o incentivador desse processo não estiver preparado para o exercício. A função de exercer o **magistério** infelizmente **não é para qualquer um** e se houvesse formas de se analisar psicologicamente e emocionalmente o caráter de cada candidato a professor talvez se evitaria muitos professores frustrados com a função, pois poderiam de antemão serem desaconselhados para a função. “O professor precisa cuidar para que seu comportamento atenda às condições que se refletem no seu senso de humor e com isso na manifestação do seu afeto” (MARCHAND, pág 21), sabe-se que isso não é fácil para qualquer ser humano, porém são características indispensáveis à função do educador. Se houvesse como prever a atuação de um futuro educador não se teria coragem de destinar a graves fracassos escolares sabendo que seu caráter não estaria preparado para enfrentar o serviço. A exemplo disso pode-se citar as afirmações do teórico Max Marchand quando diz que se um ser manifesta uma agressividade e uma necessidade de poder, chegando a transportar para o plano patológico poderia muito bem servir ao ofício de cocheiro, amestrador de animais, lutador, dentre outros, porém não serviria para ser educador. Uma pessoa que apresente uma “feminilidade” passiva com desejo de ser amado e dominado poderia orientar-se para a área, por exemplo, das artes, mas nunca para o ensino. Cita-se ainda a pessoa paranóica que deseja se expandir, dar-se extrema importância, teria muito mais êxito nas áreas das criações artísticas do que na educação, ou seja, existem características enfáticas pessoais que impedem determinadas pessoas de assumirem o ofício de educador e quando estes teimam em contrair suas próprias limitações, acabam pagando um alto preço o que é muito comum nessa função, tornam-se insatisfeitos, desgostosos e assim não há auto-estima que se mantenha alta quando o indivíduo não se afeiçoa ao que faz. “Os educadores têm necessidade de cuidarem de sua vida mental, já que sua afetividade se acha mais ou menos alterada pelo seu ofício” (MARCHAND, 1985 p. 20). Não há muito que se fazer pelo

aluno quando seu próprio professor encontra-se sem possibilidades de levar adiante a função. Nesse caso o primeiro passo seria cuidar do educador, pois como afirma MARCHAND: “cuidar do educador é, muitas vezes, a melhor solução para o problema da criança difícil”. Pode-se dizer que a personalidade de um ser é imutável, quando esta interfere diretamente nas ações profissionais do ser logicamente haverá uma inadaptação e com isso virá o sofrimento, pois a insatisfação pessoal causa sofrimento e logicamente perca na qualidade do serviço e da própria vida do ser. Como define SEBASTIAN URQUIJO: “A personalidade é a organização dinâmica, dentro do indivíduo, daqueles sistemas psicofísicos que determinam seus ajustes únicos ao seu ambiente”. (Apud, Sisto, 2000, p 13).

PIERRE WEIL afirma que:

O desequilíbrio da personalidade do professor nem sempre provém de fatores exclusivamente pessoais; pode ele iniciar sua carreira com uma personalidade perfeitamente organizada, sem irritabilidade nem egocentrismo (incapacidade de compreender nos outros os sentimentos e suas reações) e, no entanto, com o decorrer do tempo, perder seu equilíbrio emocional, tornando-se insatisfeito, isto acontece quando descobre que o magistério não corresponde ao que esperava... conflito entre motivação da escolha e realidade. (WEIL, 1979, p. 93)

Com essas afirmações subentende-se que a melhor alternativa para o professor com inadaptação a profissão seria o seu abandono, pois estaria claro que seu desajuste seria ocasionado por sua formação de personalidade.

O doutor José Aloyseo Bzuneck, afirma que os professores são afetados por todas as condições objetivas e adversas.

Mesmo dotados de toda competência pedagógica exigida e dos conhecimentos pertinentes, eles sofrem freqüentes abalos em sua motivação para continuarem a envidar esforços em direção às grandes metas educacionais que devem atingir com suas classes. (Apud, Sisto, 2000, p. 13).

Para vencer estas barreiras sem prejudica-se ou prejudicar seus alunos o professor precisa sentir-se capaz o que Bzuneck chama de **auto eficácia**. Bandeira (2003) afirma que a auto eficácia traz influências sobre o comportamento e a motivação dos professores ele cita em seus estudos 4 itens principais percebidos quando há presença de auto eficácia no educador, a citar: maiores desafios são buscados e enfrentados por aqueles que possuem mais altas crenças de auto eficácia; maior grau de esforço a pessoa investe na realização de suas tarefas; maior grau de persistência por último, tem melhor reação aos eventuais fracassos. De acordo com estudos realizados por Bandeira a concentração de auto-eficácia no educador acarreta inúmeros benefícios que são visíveis através de sua postura e do resultado de seu trabalho junto aos alunos. De acordo com Bandeira os professores apresentam as seguintes características: alto grau de comprometimento com a profissão bem como a disposição em continuar atuando; alto grau de competência; possuem disposição em adotar novas práticas em sala de aula; mais tolerância; maiores interesses em construir ambientes favoráveis à aprendizagem e com isso propiciam que os alunos sejam participantes ativos, conseguem, em sua maioria, controlar a classe apenas com o uso de elogios sem uso de críticas destrutivas; contagiam os alunos fazendo-os se interessarem mais (Apud, Sisto, 2003, p.121). Enquanto os professores com alto teor de auto-eficácia possuem todas essas características a ausência desse sentimento pode provocar o estresse e o esgotamento, e tais professores evitam atividades quando consideram acima de suas potencialidades e persistência. (Apud, Sisto, 2003, p. 123). Pode-se então dizer que assim o aluno e o professor apresentam melhor desempenho, a criança é contagiada pela auto-eficácia ainda que sem conhecer a nomenclatura, o professor consegue contornar através de estratégias os alunos problemas.

Para se ter um bom pique de trabalho o professor precisa acreditar em sua própria capacidade e essa crença resulta de um complexo processo de autopersuasão, ou seja, acreditar fielmente em seu potencial. Segundo Bandeira para que isso aconteça o indivíduo processa em sua mente informações advindas de algumas fontes principais são elas: experiências adquiridas mediante observações de outras pessoas com êxito em situações similares, persuasão verbal por outras pessoas que o convencem e o próprio estado fisiológico da pessoa (Apud, Siso ,2003,p.124) porém de todos eles o que mais levanta a

auto estima do professor costuma ser as experiências de êxito sendo assim, as eventuais experiências de fracasso não representarão para ela uma ameaça significativa.

Segundo Bzuneck os eventos que mais afetam as crenças de eficácia dos professores são o comportamento e as realizações dos alunos, as séries escolares, o tempo de exercício do magistério e até a idade cronológica (FINI, 2000, p. 124) ou seja, verifica-se que esses fatores realmente afetam a realidade vigente. A idade cronológica é o fator menos grave de todos os citados, pois, sua causalidade é referente ao tempo que o educador já dedicou à sua função e isso acaba sendo irreversível, porém, os demais podem ser amenizados ou até evitados se o professor procurar trabalhar com as séries e idades que têm mais afinidade assim haverá mais prazer em sua dedicação e assim o servidor certamente gozará de melhores condições de saúde física, mental, psicológica e emocional. A autora Lucia Moisés afirma que em suas pesquisas deduziu que a autoconfiança é fruto de uma auto-estima elevada e, entre os professores é comum encontrar a falta ou a baixa desse quesito e afirma algo ainda mais interessante, muitos educadores que aparentemente mantêm níveis baixos de auto-estima mostram-se interessados em melhorar a auto-estima dos seus alunos (MOISÉS, 2001, p. 59). Isto só vem a mostrar que apesar de todas as situações adversas, os professores insistem, ainda que muitas vezes seja inútil este esforço, em amenizar a situação ruim que essa postura possa vir a causar no aluno. O professor não pode sobre nenhuma hipótese deixar transparecer a falta de empatia pois é ela um dos fatores que gera o respeito do educador para com o aluno. Porém para ser empático “é preciso sentir-se psicologicamente forte e seguro, com a auto-estima em alta”. (MOISÉS, 2000, p. 58).

O autor Franco Voli afirma que cinco componentes básicos da auto-análise que proporcionará meios de que este os conecte com sua forma de atuar, de se relacionar consigo mesmo, com os outros e com os alunos, são eles: segurança, autoconceito, integração, finalidade e competência.

“O sentimento de **segurança** é o pressuposto básico da auto estima. A pessoa segura de si e de suas possibilidades atreve-se a agir e, agindo, obtém resultados, mesmo

que seja apenas uma aprendizagem para que o erro não se repita em outra ocasião” (VOLI, 1998, p. 70)

De acordo com o mesmo autor quando o indivíduo se sente seguro apresenta diversos comportamentos como: estar sempre aberto à comunicação sente-se confortável assumindo riscos e buscando alternativas e tem relação de confiança com os demais. Enquanto isso o indivíduo inseguro manifesta excessiva timidez, exterioriza sintomas de nervosismo em diversas situações, sente-se injustiçado, resiste em fazer novas experiências e tem dificuldade de ser espontâneo. (VOLI, 1998).

“O conhecimento de si mesmo e de sua própria eficácia é importante no trabalho pode ajudar na busca e aquisição de maior segurança e, por conseguinte, afetividade e bem-estar na atividade escolar” (VOLI, 1998, p. 73)

O **autoconceito** seria como nos vemos ou percebemos a nós mesmos como indivíduo ou pessoa. A pessoa com um bom autoconceito apresenta diversas características dentre elas: sabe confiar em si mesmo e nos outros, é seguro de si, aceita bem qualquer mudança seja motivada por ele, pelas circunstâncias ou pelos outros, pois está preparado para assumir suas próprias responsabilidades, o medo de críticas não o afeta e está pronto para tomar decisões, correr riscos e agir a fim de alcançar resultados (VOLI, 1998, p. 80)

O terceiro componente da auto estima é o sentimento de que significa “sentir-se à vontade e satisfeito com as pessoas, sentir que fazemos parte de um grupo familiar, de amigos de trabalho, de diversão, de estudo, etc e que de alguma maneira contribuimos para ele”. As características de um indivíduo com bom sentimento de presença são: compreender o conceito de colaboração, contribuição, inicia ele mesmo os contatos com as pessoas que quer relacionar-se, demonstra sensibilidade e compreensão pelos demais e habilidade de cooperar e compartilhar consegue aceitação dos demais, compartilha seus conhecimentos e emoções quando úteis para si e para os outros, sente-se valorizado pelos demais, aceita as pessoas como são e é o primeiro a agir em qualquer situação. (VOLI, 1998, p. 86).

“Agimos, em geral, em algumas **motivações** que fazem nossa atuação parecer-nos oportuna, necessária ou inevitável. Quando criamos motivações suficientes para modificar determinado comportamento, fazemos tudo para consegui-lo”. Este é um dos aspectos importantes na vida de um educador “o professor que consegue dar-se conta de suas próprias formações mentais limitadoras e acredita que pode fazê-lo motiva-se a realizar uma mudança de hábitos”. (VOLI, 1998, p. 91).

Apesar das condições em que o profissional vive existem elementos que levam ao desenvolvimento da motivação dentre eles podemos citar “o prazer e a fé em sermos capazes de fazer aquilo a que nos propomos, quando estamos convencidos do que queremos. Se algo me interessa e sei que posso consegui-lo, vou a luta confiante em meu sucesso”.(VOLI, 1998, p. 92). O indivíduo que apresenta alto senso de motivação tem rumo no que deseja tomar agindo para chegar ao final, empreende novas atividades, toma decisões e inicia novos projetos quando oportuno, responsabiliza-se por contínuo processo de aprendizagem não se desmotivando com seus erros.

O último dos componentes básicos da auto estima citadas por VOLI, refere-se à **competência**

No sentido de competência intervem a consciência de que aprendemos, somos capazes de aprender, estamos aprendendo continuamente e temos um potencial de aprendizagem ilimitado. Sentir-se competente faz parte da consciência do próprio valor e importância, e aumentar continuamente essa competência é uma decisão de cada um, em função de sua própria auto-estima. (VOLI, 1998, p. 97).

O indivíduo competente sempre busca sua auto-superação, é consciente de seus dons, virtudes e fraquezas encarando-as como oportunidade de crescimento, sente-se motivado a agir com êxito, compartilha seus gostos, idéias e opiniões com as demais tem espírito esportivo.

Chegando a este ponto é importante ressaltar que vale a pena ousar entrar nesse processo ou pelo menos tentar, pois até o menor progresso pode modificar a vida do profissional em educação.

CAPÍTULO 2

A RELAÇÃO AFETIVA PROFESSOR / ALUNO: COMO ELA ACONTECE

É comumente aceito e está razoavelmente bem documentado que as características do professor influenciam imensamente na conduta e aprendizagem do aluno. Quer o professor seja orientado para a criança ou para o objetivo de estudo, a sua disposição e capacidade para aceitar um vasto repertório de comportamento e atitudes dos alunos; para ser empático, franco, honesto e justo, entusiástico e autêntico estão intimamente relacionadas com o seu êxito no ensino.

O sentimento de valor que acompanha essa percepção que temos de nós próprios se constitui na nossa auto-estima. Ou seja, ela é a resposta no plano afetivo de um processo originado no plano cognitivo. É a avaliação daquilo que sabemos a nosso respeito: gosto de ser assim ou não? (Moysés, L., 2001, p. 1).

Lev Vygotsky apresenta um estudo aprofundado sobre esse tema no seu livro “Pensamento e Linguagem”, publicado em 1934, na Rússia, e que se popularizou quando, em 1962, foi lançado nos Estados Unidos. Mais tarde na sua obra “Formação Social da Mente”, retornou essa questão, ao tratar das funções mentais superiores, abordando-a, sob a ótica da internalização. (Moysés, L., 2001; p. 19).

Afirma Vygotsky que todas essas funções começam a se processar quando a criança se relaciona com o mundo externo, isto é, com pessoas ou situações sociais. Em a continuação do contato e com o passar do tempo, esse processo, que era interpessoal, passa a ser internalizado, tornando-se intrapessoal. Mas, como adverte Vygotsky (1984, p. 65), elas somente adquirem o caráter de processos internos como resultado de um desenvolvimento prolongado. Sua transferência para dentro está ligada a mudanças nas leis que governam sua atividade; elas são incorporadas em um novo sistema com suas próprias leis. (Moysés, L. 2001,p. 20).

Tanto Piaget quanto Vygotsky acreditavam no desenvolvimento e aprendizagem do cognitivo juntamente com o afetivo, porém, seus pontos de vistas sobre o relacionamento entre professor e aluno acontecem de formas diferentes. Piaget tinha a convicção de que o nível de desenvolvimento colocava limites sobre o que podia ser aprendido e sobre o nível da compreensão possível daquela aprendizagem. Vygotsky, por sua vez, tinha a convicção de que a aprendizagem dos conceitos culturalmente modelados conduzia ao desenvolvimento. Assim, para Vygotsky, a aprendizagem é a força propulsora do desenvolvimento intelectual, enquanto que para Piaget o próprio desenvolvimento é a força propulsora.

Piaget concebeu a inteligência como tendo dois aspectos, o cognitivo e o afetivo. O aspecto cognitivo tem três componentes: o conteúdo, a função e a estrutura, também identificou três tipos de conhecimento: o conhecimento físico, o lógico-matemático e o social.

Quatro fatores e suas interações são necessários para o desenvolvimento: maturação, experiência ativa, interação social e equilíbrio. O desenvolvimento afetivo (valores, sentimentos e interesses) ocorre de modo semelhante ao desenvolvimento cognitivo. Isto é, as estruturas afetivas são construídas. O aspecto afetivo é responsável pela dinamização da atividade mental e pela seleção dos objetos ou eventos sobre os quais agir. (Wadsworth, 1997, p. 38).

Os adultos costumam reagir aos comportamentos das crianças pequenas ora com aplausos e incentivos, ora com zangas e repreensões. Assim, ela vai ouvindo que é “boazinha e bonitinha”, ou “boba e feia”. Após um certo período de tempo e com a repetição desses padrões de comportamento, aquilo que surgiu como um processo interpessoal começa a ser incorporado à própria estrutura cognitiva da criança, tornando-se pessoal. Agora é ela mesma quem se aplaude diante do desafio finalmente vencido ou se acabrunha ante o fracasso. (Lucia Moysés, 2001, p. 20).

Bahtkin soube resumir esse processo de forma magistral ao afirmar: “as palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos e modificamos”. (Bahtkin, 1992, p. 314).

A criança, ao entrar na escola, já carrega consigo uma boa autoconfiança, acreditando-se capaz de se sair bem diante das dificuldades, aquele espaço não chegará a lhe causar temor. Será apenas mais um desafio. Para aquela que não tiver tanta confiança assim em si mesma, a nova situação poderá despertar atitudes defensivas. Para a criança que, no entanto, duvidar de sua capacidade de enfrentar as exigências escolares com sucesso e ostentar níveis baixos de auto-estima, o novo espaço irá se apresentar como um campo de batalha a aumentar suas feridas. A escola passará a ser sinônimo de sofrimento. Ali entrará acreditando ser impossível a tarefa de proteger seu sentimento de autovalorização. É esse tipo de criança que, em geral, apresenta as maiores dificuldades em se sair bem nos estudos. (Moysés, 2001, p. 39).

Tardif (1992), resume o pensamento de autores que tentam incluir simultaneamente os aspectos afetivos e cognitivos. Segundo ele, escreve este:

Paris e Winograd afirmam mesmo que diversos problemas educativos não puderam ser resolvidos no passado, em razão da discussão constante que as abordagens pedagógicas, bem como as pesquisas, mantinham entre os aspectos cognitivos e afetivos da aprendizagem. (Apud, Lafortune, 1996).

Em grande parte, a consulta com professores visa ao enriquecimento daqueles aspectos de suas personalidades ou estilos de ensino que aumentarão seu êxito no apoio oferecido aos alunos a fim de que reajam positivamente aos esforços para instruí-los. Como sabe qualquer pessoa que tenha tentado modificar-se ou ajudado outros a se modificarem, sofreram um processo árduo, lento e, com frequência, mal sucedido. Requer a disposição para mudar e (ou) alguma prova de que o novo comportamento ou atitude será mais satisfatório e aceitável do que aquele que substituí. (Bardan, J. 1975, p. 160).

Não se surpreende que os psicólogos escolares e outros interessados em auxiliar os professores e interatuarem mais proveitosamente com os alunos acabassem afetados pelas abordagens e métodos de grupo que se tornaram populares como formas de ajudar as pessoas e desenvolver rapidamente a sensibilidade em relação a outras, a melhorar as comunicações humanas e a aumentar o autoconhecimento. A educação afetiva é uma rubrica que inclui espantosa variedade de técnicas, mecanismos, teorias, estilos e abordagens. (Bardon, J. 1975, p. 161).

As crianças têm potencial para interagir socialmente com os outros enquanto iguais, mais normalmente com os adultos elas interagem como se fossem inferiores (respeito unilateral). Isso dificulta assim o relacionamento entre professor e aluno em sala.

Assim sendo, Piaget considerou dois tipos de raciocínio moral interpessoal, ocorrendo paralelamente na criança. as interações com os adultos, em geral baseadas no respeito unilateral, enquanto que as interações com os colegas, onde os problemas que surgem são solucionados entre eles, gradativamente se baseiam no respeito mútuo (cooperação). Portanto, a maneira como as crianças interagem distintamente com os seus pares e com os adultos apresenta diferentes resultados para o desenvolvimento.

Estes fatores não influenciam apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o desenvolvimento afetivo. Os afetos adquirem uma medida de estabilidade e consistência que não apresentavam antes. (Wadsworth, 1997, p. 115).

No caso particular da afetividade, as relações da criança com o professor estão sendo estabelecidas, inicialmente, por meio da linguagem não verbal e, depois, pela linguagem propriamente dita.

Nessa perspectiva histórico-social e, ao se procurar entender a problemática da afetividade no âmbito educacional, não há como negar a presença das mais variadas influências, a começar pelos contextos socioeconômico e cultural, e algo que passa pelo

próprio grupo, pela família e pelas interações existentes interpares, até chegar à organização da classe como grupo. (Moysés, 2001, p. 21 e 22).

Há crianças que parecem usar o recuso a “não aprender”, apesar de boas aptidões, como um modo de expressar sua animosidade ou ressentimento pelas repreensões dos pais ou dos professores. Essas crianças, usualmente conhecidas como sub-realizadoras, não planejam maliciosa e astutamente vingar-se, ignoram, literalmente, por que tem um desempenho tão medíocre na escola. Usam um processo por vezes denominado motivação inconsciente a incapacidade de qualquer ser humano para chegar às causas subjacentes de uma parte do seu comportamento ou para mudar esse comportamento. É comum ouvir-se: “não sei porque faço sempre isso, mas faço sempre!” (Bardon, J. 1975, p. 47 e 48).

Em termos práticos, “a afetividade se revela como a disposição que temos para nos ver como pessoas merecedoras de respeito e capazes de enfrentar os desafios básicos da vida”. (Moysés, 2001, p. 18).

Vygotsky, mais uma vez, encontra subsídios para entender, do ponto de vista cognitivo, como ocorrem as relações afetivas:

Durante o desenvolvimento infantil, os conceitos evoluem e as relações se fortalecem cada dia mais. São, em princípio, relativos a situações concretas, particulares e circunstanciais. Passam paulatinamente a ser cada vez mais generalizados e abstratos. Nós já vivenciamos inúmeras situações que atestam essa evolução. (Apud, Moysés, 2001, p. 28).

CAPITULO 3

A RELAÇÃO ENTRE AFETIVIDADE E LIMITES

Nas décadas de 50 e 60 a liberdade era sinal de autoridade manifesta, ou seja, o sujeito impunha sua autoridade através da imponentia e do castigo. Por volta dos anos 70 a sociedade principalmente os educadores; pais e professores decretaram não ao autoritarismo e como diz Maria Rossini o lema era: “proibido proibir”. Como resultado dessa libertinagem, existem hoje prejuízos que essa permissividade causou à sociedade que segundo a mesma psicóloga ROSSINI: “são pessoas incapazes de enfrentar a realidade, esperando que o mundo lhes ofereça tudo quanto desejam, pessoas com dificuldades de enfrentar as perdas e incapazes de lidar com as frustrações”. (ROSSINI, 2004, P. 19). Como afirmam KARINA E PEDRINHO: “a educação das crianças acontece no contexto de uma cultura com características específicas, que propõe determinados valores sendo, portanto, uma prática social”. (PAGGI, GUARESCHI, 2004, P.25). Subentende-se que o problema dos limites deve ser examinado a partir da análise dessa cultura e desse momento histórico. Educar uma criança sem nunca dizer “não” significa comprometer seu equilíbrio futuro pois, será um ser humano com dificuldades de tomar conta do próprio destino por isso, quanto mais cedo se começar a estabelecer limites melhor será.

De acordo com o psicanalista GEORGES MAUCO “grande parte de desconfortos sociais e escolares e um grande número de perturbações no comportamento tem a sua origem em dificuldades afetivas e que existe um meio onde a sensibilidade relacional desempenha um papel essencial, é a família e a escola”. (MAUCO, 1968, P.23). Vale ressaltar, portanto, que a afetividade impulsiona o comportamento e a escola é uma das responsáveis por desempenhar tal papel. Dar limites é trabalhoso e pode gerar culpas, muitas vezes, existe um jogo de empurra entre educadores e a família, delegando um ao outro responsabilidades, porém, é de ambos o papel de preparar a criança para a vida lembrando que “no pensamento da criança a falta de limites é codificada como ausência de afeto”. (ROSSINI, 2004, P. 22).

A estrutura familiar que a sociedade dispõe nos dias atuais interfere diretamente no conceito de limites oferecido pelos pais ausentes e esse conceito tem afetado o comportamento das crianças que se reflete claramente na escola.

Jamais desmerecendo a importância que a estrutura familiar oferece ao desenvolvimento da criança, citaremos aqui apenas a interferência que a escola e educadores podem oferecer no que diz respeito ao limite.

A instrução dos filhos antigamente era dever único da família, porém na atual conjuntura essa tarefa foi estendida indefinidamente e, como afirma PIERRE WEIL “o resultado disso é que a escola tomou o encargo de instruir as crianças muitos até lhe atribuem a missão de formar-lhes o caráter ” (WEIL, 1979, P. 61).

A criança não nasce sabendo, mais ao decorrer da vida ela vai sendo instruída por todos que a cercam e a escola é uma dessas entidades. Dar limites não é castigar mas “ensinar que as pessoas não podem nem são capazes de fazer tudo que querem”. (ROSSINI, 2004, P. 23). Quanto a instruir sobre esse limite social que todos precisam ter MAUCO concorda quando escreve:

A característica essencial do homem é o seu poder de construir em si um ser humano, mas este poder que constitui a sua grandeza, exige uma ascense interior, sempre dolorosa e muitas vezes angustiante, pois pede que o impulso cego do desejo no inconsciente resolva as suas próprias contradições e se submeta ao desprazer das imposições culturais, importa que a onipotência do desejo aceite o não da realidade social (MAUCO, 1968, p. 65).

Frente a isso ROSSINI (2004, p.25) afirma:

É preciso acostumar nossas crianças a cumprir regras simples, dentro de um modelo bem planejado, sem exageros, mas que permita à criança exercitar-se e adquirir condições de preparar-se para a realidade os muitos “nãos” que com certeza a vida vai lhes mostrar, as muitas regras que vai encontrar.

A mesma autora sugere de forma clara que os educadores precisam ter conhecimentos para não fazer com que a criança faça o contrário do que lhe está sendo instruído por conta do peso da palavra “NÃO”. Para amenizar e explicar melhor a situação à uma criança seria interessante substituir a palavra não por uma justificativa de preferência que relate o bem estar da própria criança fazendo com que o centro dos motivos seja ele e não o instrutor. A autora cita um exemplo entre mãe e filho que pode perfeitamente ser traduzido ao comportamento do professor, ao invés da mãe dizer: - João não suba na janela, ela pode substituir essa frase por: - João, se você subir na janela vai cair, quebrará o pé e ficará sem jogar futebol. (ROSSINI, 2004, p. 26). A segunda frase retirou o peso da palavra “NÃO”, trazendo seu motivo para o bem estar da própria criança que certamente surtirá maior efeito, acontecerá o mesmo na relação professor aluno na escola pois este tipo de reação é natural nessa fase da infância.

Como afirma WEIL (1979, p.76)

Está comprovado, hoje, que o verdadeiro educador é o que sabe falar no momento oportuno, para orientar um trabalho em curso ou mesmo para dar uma aula, mas que sabe também calar-se para ouvir o aluno falar ou deixar os alunos debaterem um assunto de interesse coletivo.

Clemes e Bean (1995 p.89) afirmam que uma criança que cresce num lar sem regras e sem limites de comportamento bem definidos, sente grande ansiedade e confusão por isso possuem dificuldade em exercer a autodisciplina.

A criança que não tem limites para o que dizem ou fazem, e não são ensinadas a reconhecer as necessidades dos outros dentro da família, utilizam seus recursos de maneira a interferir com os outros, provocando frustração, ressentimento e irritação em si mesmas e em outros membros da família. Mais tarde, levarão essas atitudes para a sala-de-aula.

O que se deve então fazer para impor limites sem arbitrariedade? Segundo os mesmos autores, Clemes e Bean, ser coerente é a melhor maneira de ensinar as crianças, “A aplicação coerente de uma regra, junto com uma punição leve por quebrá-las, exerce mais efeito na criança no final das contas, do que a incoerência e as punições severas”.

(CLEMES, BEAN, 1995, p. 91). Ou seja, a coerência é uma forma de mostrar à criança que o adulto está a par de seu comportamento e assim elas se sentirão seguras. Quando há incoerência a criança torna-se ansiosa, pois não podem prever o que acontecerá, dessa forma acham que é lícito dizer uma coisa e fazer outra. Quando o adulto é coerente em sua fala e atitude “servem então de modelo para as crianças e as ajudam a desenvolver o senso de responsabilidade”. (CLEMES, BEAN, 1995, p. 91). ROSSINI concorda com a visão dos autores quando diz: “É importante que nossas ações sejam idênticas ao nosso discurso”. Para a criança os pais e os professores são aqueles que mostram o que é certo e errado e continua em seu pensamento: “se nós não cumprirmos a “lei” estaremos provocando uma incongruência muito grande que vai gerar uma insegurança para eles”. (ROSSINI, 2004, p. 36).

Quando se estabelece limites causa-se frustrações na criança, existem adultos que acham que estas frustrações irá traumatizar o ser em formação. Rossini (2004) diz que a frustração é uma “vacina” que aplicamos contra a loucura, a psicose e a neurose, a mesma autora afirma que o trabalho com limites é o 1º alicerce da pedagogia afetiva ainda que se saiba que este trabalho acarretará frustrações pois dessa forma estarão sendo preparados e amadurecidos para receber os sins e nãoos da vida.

Paggi e Gareschi (2004 p.159) afirmam que nessa relação há necessidade de prevalecer a ética. “A ética implica a alteridade e ninguém pode se arvorar em dono da ética, decidindo sozinho o que é certo ou errado, o que é bem ou mau” nessa relação o que determinará o que pode ser justo ou ético é a qualidade da relação existente entre o educando e o educador sem se deixar ser arbitrário nem liberalista, agindo assim abandonam seu lugar nesta relação deixando que a criança decida sozinha o que deve ou não fazer.

Os autores JUDITH e DONALD afirmam em uma de suas obras que “o primeiro passo para fazer com que uma regra seja cumprida é estabelecer um limite de tempo para ela” (SMITH, 1973, p. 45) apesar dessa obra dispor de bastante tempo desde sua escrita sua prática pode ser perfeitamente aplicada nos dias atuais, após isso, afirmam os mesmos autores, “o educador precisa assegurar-se de que a regra será cumprida e a tarefa realizada”

(p. 46) não se deve tornar a criança supervalorizada, pois essa atitude pode trazer algumas consequências. Como afirmam PAGGI e GUARESCHI alguns discursos dizem que:

Não se deve podar nenhuma atividade espontânea da criança, sob a pena de lhe deformar a personalidade. De um ser que precisa de carinho e proteção para se desenvolver a criança vira um bibelô intocável, idealizado. De uma valorização saudável passa-se, com a maior facilidade, para uma supervalorização problemática. (2004, p. 86).

Nesse jogo a criança acaba assumindo um valor muito maior que o adulto, o ideal segundo os autores é que exista um equilíbrio onde ambos, educando e educador assumam o seu valor sendo todos respeitados como pessoas melhorando as oportunidades de valorizações. (PAGGI, 2004, p. 87).

Mas o que fazer para incentivar a criança a compreender os limites estabelecidos e cumprir as regras? Como já foi citado o primeiro passo é a coerência sendo esta a melhor escola de aprendizagem. PIERRE acredita que “os louvores, as recompensas e os prêmios, constituem estímulos potentes e favoráveis ao esforço pessoal e ao rendimento de cada um”. (WEIL, 1979, p. 129) se o educador consegue fazer com que a criança respeite as regras apenas através dos elogios, alcançou uma vitória inestimável, porém, é importante que quando nessa relação se estabelece algum castigo este deve ser cumprido ainda que surja o arrependimento ou sofrimento do educador por parte da imposição do castigo é necessário cumprir o que foi dito pois como afirmam Cledes e Bean (1995,p.41) quando aparecem esses sentimentos os educadores “tendem a alterar o que planejaram fazer, afrouxar limites, ou não cumprir ameaças”. Quando não se cumpre a promessa o resultado é a incoerência e a criança sabe disso.

A ameaça é um aviso à criança de que os educadores estão contrariados, se a ameaça não for cumprida gera um clima de incoerência e ansiedade. (CLEMES, BEAN, 1995, p. 42).

“Quando as crianças percebem que o educador não está brincando, mas ele é coerente, justo e razoável até o fim, ao impor castigos, é menos provável que se

comportem mal”. (BEAN, 1995, p. 44). Lembrando que o exemplo vale mais do que as palavras e que as regras de convivência devem ser claras, firmes e cobradas de forma sempre igual.

Os educadores, pais e professores, não são responsáveis por tudo que as crianças fazem, porém “são responsáveis por aquilo que puderam efetivamente fazer pelo estabelecimento de um ambiente saudável na qual a criança possa crescer e isso através de reforçamento consistente de limite fornecendo exemplo que a criança possa seguir”. (SMITH, 1973, p. 84)

CAPÍTULO 4

BENEFÍCIOS E MALEFÍCIOS PROPORCIONADOS ATRAVÉS DO TRABALHO COM AFETIVIDADE (OU A FALTA DELA) NA RELAÇÃO PROFESSOR – ALUNO

Atingimos um momento histórico em que passamos a questionar os frutos do conhecimento racional, das pesquisas científicas e dos sistemas políticos-econômicos que estruturam nossa sociedade. Vemos-nos hoje numa encruzilhada evolutiva. Como e para onde prosseguiremos? Como resolveremos as grandes questões do espírito humano? Como nos tornaremos mais felizes, mais honestos, menos egoístas?

Nossas necessidades sempre foram mais profundas do que soubemos manifestar. Conquistamos o espaço exterior, mas pouco ou nada aprendemos sobre como expandir nosso afeto, como lidar com nossos conflitos, carências e sonhos.

“Comunicar nossa afetividade tem sido, nessa sociedade mecanicista, um de nossos maiores entraves. Toda uma economia energética desarmônica, manifestada nos encontros e desencontros, na frustração, na solidão, na morte da vida”. (Celano, 1999, p 12)

Educar com afetividade é facilitar o desabrochar da vida, do livre pensar, do criar e reconhecer a qualidade essencial que vibra por trás das máscaras que estruturamos por medo e pela introjeção de falsas crenças. Este é o grande trabalho da escola neste fim de milênio. (Hunter, 1975, p 20)

Escolas e educadores podem e devem ser facilitadores, multiplicadores de transformação profunda e radical nas crianças, se profunda e radicalmente transformarem seu interior através do trabalho com a afetividade.

Nesse caminho para a transformação de padrões, sentimentos e expressões, o elemento mais importante é que um ser humano esteja completamente receptivo à afetividade. “E só assim, quando experimentamos o desabrochar da vida em nós mesmos, é que somos capazes de facilitar o processo de outras pessoas também. A afetividade é a

força que unifica, constrói e reconstrói novas e superiores forças de relacionamento e comunicação”. (Tanamachi, 2000, p 44)

Segundo Piaget, as exigências da justiça social e as necessidades econômicas e afetivas da sociedade podem impor-nos uma ampliação das formas de ensino, é preciso que os professores aceitem a imensa responsabilidade das orientações individuais e compreendam suficientemente a complexidade dos problemas para assegurar as colaborações úteis. De uma maneira geral, quanto mais se assegura aperfeiçoar a escola, mais a tarefa do professor fica pesada; e quanto melhores os métodos, mais difíceis são de aplicar. (Apud, Becker, 2003,p 5)

Todas as ações humanas são motivadas por algum fator. Isso ocorre desde o princípio. Ela sempre tem um componente afetivo que a faz acontecer.

Diz Antonio Damásio (1995, p. 12) : “...e essa correlação foi para mim bastante sugestiva de que a emoção era um componente integral da maquinaria da razão”. A isso podemos acrescentar Piaget :

... um esquema de assimilação comporta uma estrutura (aspecto cognitivo) e uma dinâmica (aspecto afetivo), mas sob formas inseparáveis e indissociáveis. Não nos é, pois, necessário, para explicar a aprendizagem, recorrer a fatores separados de motivação, não porque eles não intervenham..., mas porque estão incluídos desde o começo na concepção global da assimilação. (PIAGET, 1959, p. 66):

O gatilho de uma ação é a afetividade. Acontece que a esta se dirige primeiramente para um conteúdo e não para uma estrutura. Além disso, para o sujeito dirigir-se, sentir necessidade ou atração afetiva a um conteúdo, ele precisa de estruturas previas capazes de dar conta desse conteúdo. Não há sentimento, atração afetiva, interesse ou motivação para um conteúdo qualquer se não houver estrutura de assimilação, previamente construída, que dê conta desse conteúdo. Isso nos leva a falar de dois tipos de aprendizagem: a aprendizagens das formas e a aprendizagens dos conteúdos.(Becker, 2003, p. 20)

A escola precisa falar de duas coisas importantes para um bom desenvolvimento do aluno: conteúdo e estrutura afetiva. Falar só de conteúdo ou só de estrutura afetiva é como andar em uma perna só. É preciso criar respostas para compreender melhor as relações entre construção de estruturas afetivas e a capacidade de aprendizagem. Um aspecto negativo dessa relação é que não adianta ensinar para quem não tem estrutura de assimilação afetiva. O aspecto positivo é que a aprendizagem deve ser organizada na direção da construção das estruturas possíveis naquele momento, isto é, na direção de ações e coordenações de ações e não do treinamento verbal (opção preferida pela escola). Os conteúdos devem estar a serviço do aumento da capacidade de aprendizagem (construção de estruturas) e não constituir um fim em si mesmo. (Mahoney, 2003, p. 21).

Isso tudo nos leva ao postulado de um novo ensino com afetividade. Um ensino que tem como benefícios fundamentais:

- Uma educação facilitada através de uma sondagem da estrutura cognitiva do sujeito da aprendizagem como condição de qualquer prática docente por intermédio de práticas centradas nas atividades discentes;
- Crianças nas escolas mais criativas e autoconfiantes.
- Uma educação eficaz através de uma transformação radical nos meios de avaliação, compreendida como correção ou controle ativos próprios da equilibração.

A experiência do compartilhar leva à consciência de que somos interligados uns aos outros, às outras espécies e a todo o universo, e é pelos laços invisíveis do afeto vivenciado na simplicidade do cotidiano, que somos capazes de reinventar a vida, abrindo-nos para a dimensão coletiva verdadeira e unificada.

Há necessidade de dimensionar o novo a partir de si mesmo. O educador é um semeador, mas só pode semear o que tem, o que é, dando do que construiu e reconstruiu de si mesmo. Mas é dinamizador das sementes contidas em cada educando. Tudo o que vivenciar em si mesmo, interferirá em quem está próximo (ou distante) e vice-versa. (Celano, 1999, p. 26).

Uma comunicação entre a criança e seu meio é criada no momento, em que a troca é essencialmente afetiva e inicialmente sem relação intelectual. A afetividade é inicialmente pura emoção, somática, epidérmica, e depende inteiramente da presença e da resposta dos parceiros. Segundo Wallon é exatamente a ausência de instrumentais cognitivos que faz a emoção ser um instrumento de comunicação e de sobrevivência típica da espécie humana, com o forte poder de mobilizar o ambiente para atender às necessidades primordiais da criança, sem o qual ele pereceria. Os movimentos corporais, posturais, o sorriso atuam sobre o entorno de forma contagiante, estabelecendo um campo de comunicação e um vínculo entre criança e envolventes, suprimindo a insuficiência cognitiva do início da vida. Podemos entender “afetivo” aqui como a capacidade de afetar o outro, contagiando-o para o atendimento a uma solicitação.

O afeto, portanto, é o ingrediente que dará liga a todos os elementos – mãe, o ambiente e as qualidades que o ser traz consigo. Não existe responsabilidade unilateral, isto é, se alguém apresenta desequilíbrio de qualquer espécie, a causa não é de sua mãe, como muitos pensam (e com isso se acomodam). Não existe uma causalidade determinada, mas fatores que se interligam por sintonia vibratória. É a lei da vida possibilitando o trabalho de burilamento, para surgir a luz em cada um de nós. Somos responsáveis pela escolha de estarmos aqui, exatamente nas condições que se apresentam. Viver é um ato de responsabilidade e não uma mera brincadeira do acaso. (Mahoney, A. 2003, p. 2).

Se for amada, compreendida, aceita, respeitada e sobretudo tocada amorosamente (esse toque não precisa ser necessariamente físico), seu corpo registrará as carícias como permissão para abri-se e expressar-se livremente, para amar e ser amada. Se amorosamente tocada, será espontânea em suas expressões afetivas, receptiva e terna.

Se os que estão à sua volta falam sincera e adequadamente de sua raiva, de seus medos, inseguranças, de suas tristezas, dores e amores, aprenderá a ser verdadeira com suas emoções e confiante em que também pode ser sincera. Tudo colaborará para não se quebrar a harmonia entre os fluxos vitais: o de movimentos, o de pensamentos, percepções e imagens e o da afetividade. (Celano, 1999, p. 41).

Somos seres multidimensionais e nos sentiremos harmonizados se nossas ações, nossas emoções, afetos, vontade, pensamentos, imagens, auto percepção, o ambiente e os

níveis energéticos mais sutis estiverem em equilíbrio. O corpo é a expressão-síntese de todas essas dimensões.

Educar através da afetividade é aprofundar a consciência, não somente no sentido de conhecer o processo pessoal, mas sobre tudo possibilitar a percepção entre as experiências vividas, o processo biológico e a construção da forma corporal. Este é o resultado de como as experiências internas e externas nos afetaram. Se bem assimiladas, facilitarão o amadurecimento. Se não, representarão uma agressão à própria forma e sua estrutura. (Hunter, 1975, p. 15).

Segundo Celano (2000), se tivemos a possibilidade de viver plenamente a infância em sua pureza, espontaneidade, se brincamos muito, criamos, podemos dizer tudo o que pensávamos e sentíamos; se pudemos expressar nossos desejos e realizá-los em sintonia com o ambiente, se aprendemos a ousar e a ir além das barreiras, trazemos para a vida adulta um colorido, uma leveza e uma alegria que nos faz pessoas com maiores possibilidades de serem felizes, integradas, irradiantes. Seres potencialmente transformadores do social. Se, ao contrario, fomos limitados na exteriorização de nosso poder, se fomos reprimidos e humilhados; se vivermos a experiência do abandono, da rejeição e do abuso, poderemos nos tornar pessoas infelizes, doentes, deprimidas, manifestando desequilíbrios de várias espécies, físicas, emocionais, mentais e uma vida social e profissional deficiente e desajustada. Seguimos irradiando fel, espalhando o veneno das raivas engolidas a seco, a dor do vazio emocional e afetivo.

Infelizmente existem professores (longe ainda de se tornarem educadores) que sentem tanto prazer em colocar algumas crianças em situações difíceis, muitas vezes humilhando-as diante de toda a classe.

Alguns se comprazem com o fracasso e sua própria fama de terror da escola dos alunos perante o trabalho com afetividade; outros, mesmo que se esforcem, não conseguem ser simpáticos, acessíveis, compreensivos. (Becker, 2003, p. 47).

Para se esconder de tal situação o aluno, muitas vezes, pode usar o recuo como fuga da realidade como uma forma de dominar mentalmente o vazio interno do desamor.

Como pedimos amor como expressamos a necessidade de carinho, de atenção, de compreensão. Dificilmente somos diretos e objetivos na expressão do que necessitamos. Exigimos, porque não sabemos pedir, desistimos, porque não suportamos a idéia de sermos negados e rejeitados, enfim, criamos uma série de mecanismos para lidar com o medo de não sermos amados. (Tanamachi, 2000,p. 37)

A matéria-prima do trabalho do professor com afetividade é o autoconhecimento e o conhecimento do outro. Não é conseguir que o aluno faça isso ou aquilo, mas conseguir que ele entenda, por reflexão e tomada de consciência própria, como fez isto ou aquilo. Tornando-se assim bem mais interessante o trabalho em sala de aula e um melhor entendimento por parte do aluno.

Por outro lado, o professor que não adquire essa nova postura de trabalhar com afetividade em sala, prejudica assim os alunos que por um período curto começam a apresentar algumas dificuldades no que diz respeito à aprendizagem e ao relacionamento afetivo com os colegas de sala e com a professora.

Segundo Becker(2003,p.91), existem alguns malefícios que são conseqüências da falta de afetividade em sala-de-aula a citar:

- Falta de interesse em participar das atividades em sala;
- Desestímulo em ir para a escola diariamente;
- Dificuldades cognitivas conseqüentes do déficit afetivo na escola;
- Demonstra comportamento agressivo na escola para com os colegas e com a professora.

Para se reverter esse quadro emocional e cognitivo, costuma-se propor uma “nova” prática: A conscientização do educador na importância do trabalho através do afeto e um treinamento dos professores para aderirem essa concepção. O treinamento leva o

profissional da área de educação a assumir um fazer, uma prática, uma compreensão de ensino. Ora, basta um breve olhar nos capítulos decorridos nessa monografia para tomar consciência de alguns dos resultados que o trabalho com afetividade pode proporcionar e que todos os professores, podem realizar em sala com seus alunos.

ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo constitui-se uma parte importante nesse trabalho tendo em vista que neste momento será analisada cada resposta obtida através do questionário entregue aos 30 professores selecionados, buscando avaliá-las criticamente confrontando com as idéias que os teóricos trazem sobre o assunto.

Os dados aparecerão na seguinte ordem: a pergunta feita aos questionados seguido das opções de respostas, logo tem-se as alternativas escolhidas por cada um, os gráficos comparativos e por fim a análise das respostas.

1) Em relação a sua profissão você se sente:

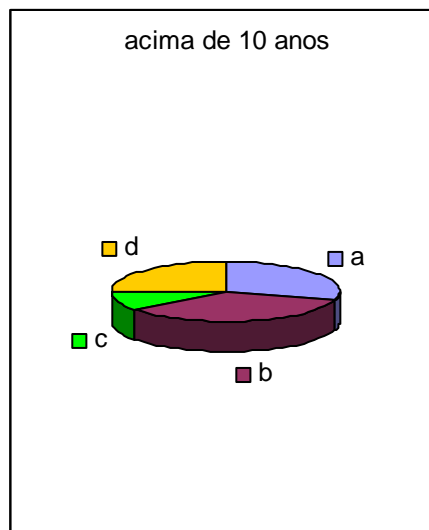
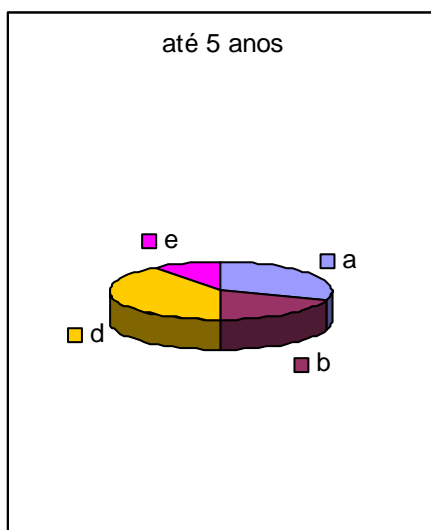
- a) () incompleto(a) d) () insatisfeito(a)
 b) () realizado(a) e) () quero mudar de profissão
 c) () não gosto muito mais vou levando na medida do possível

Até 5 anos

- a) 30 %
 b) 20 %
 c) 0 %
 d) 40 %
 e) 10 %

Acima de 10 anos

- a) 30 %
 b) 35 %
 c) 10 %
 d) 25 %
 e) 0 %



De acordo com o gráfico pode se observar que 30 % de ambos os lados sentem-se incompletos em relação à sua profissão, tendo em vista que os questionados possuem desde 2 anos de função ate 27 anos nota-se que esta insatisfação prevalece ao longo dos anos não sendo algo novo na categoria porém torna-se mais interessante quando se percebe que apenas 10 % dos professores abaixo de cinco anos de atuação querem mudar de profissão enquanto que nenhum dos questionados acima de 10 anos de atuação tem esse plano. Observando assim os dados em uma análise geral conclui-se que entre: insatisfeitos, incompletos, os que não gostam, porém vão levando, e os que desejam mudar de profissão somam-se 80 % entre os professores mais novos e, nesses mesmos tópicos, entre os professores mais velhos de função totalizam 65 % sendo, portanto, um percentual muito alto em ambas as partes agravando-se mais ainda entre os mais novos. É evidente que essa

insatisfação acaba-se projetando em sala de aula pois, como pode se desempenhar bem um papel ou uma função se não gosta ou se identifica com o que está realizando ?

2) E na série que você se encontra:

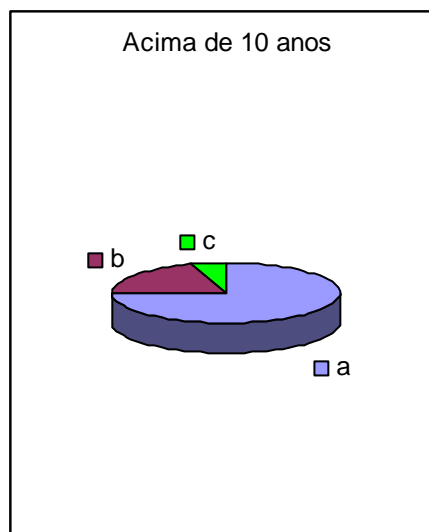
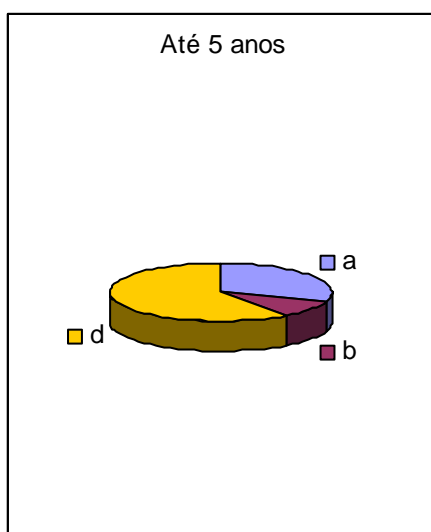
- a) () estou completo(a) pois atuo na série que gosto.
- b) () estou cansado(a) pois os alunos são difíceis.
- c) () gostaria de trabalhar com outra série.
- d) () não tive opção de escolha mais gosto dessa série.
- e) () não tive opção de escolha e não gosto dessa série.

Até 5 anos

- a) 30 %
- b) 10 %
- c) 0 %
- d) 60 %
- e) 0 %

Acima de 10 anos

- a) 75 %
- b) 20 %
- c) 5 %
- d) 0 %
- e) 0 %



Observa-se que 30 % dos professores até 5 anos consideram-se completos na série que atuam, enquanto 75 % dos acima de 10 anos encontram-se nessa mesma situação. Considera-se, portanto explicável esse percentil mais alto em relação aos mais velhos pois tem opção de escolher a série que querem já que na maioria das escolas o processo de escolha de turma dar-se pelo tempo de serviço. Em contrapartida causa-se estranheza em observar que 60 % dos mais novos não tiveram opção de escolha e nenhum deseja mudar de série, o que leva a desconfiar que há algo que os prendem nesse ciclo talvez um favorecimento financeiro (gratificação) que essas séries oferecem. Já que estão insatisfeitos com a profissão pelo menos atuam em uma série que remunere um pouco melhor.

3) Na relação com seus alunos você se considera:

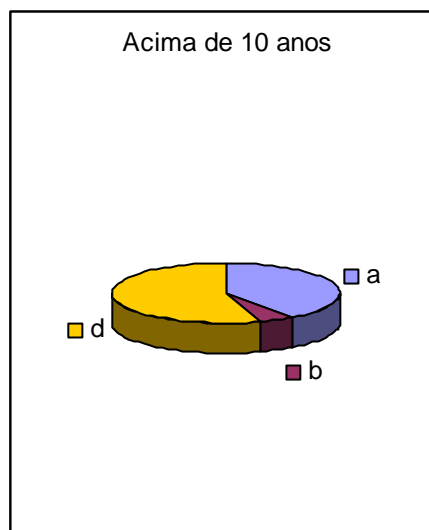
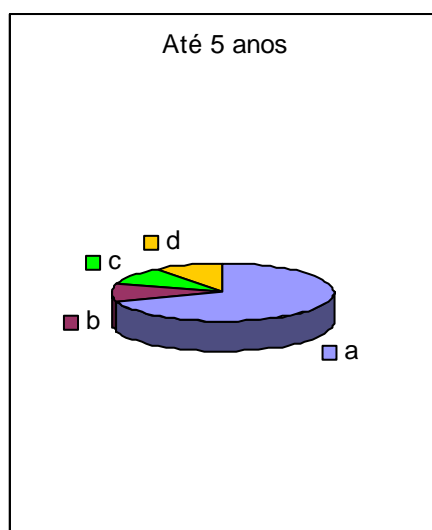
- () paciente () nervoso(a)
 () impaciente () compreensivo(a)

Até 5 anos

- a) 70 %
 b) 10 %
 c) 10 %
 d) 10 %

Acima de 10 anos

- a) 40 %
 b) 5 %
 c) 0 %
 d) 55 %



Em análise a esta questão deduz-se que em ambos os gráficos o índice de professores que se consideram pacientes e compreensivos com seus alunos é alto e isto é muito positivo tendo em vista que o trabalho com alunos menores exige muito dessas duas qualidades, porém, o que chama a atenção é que o índice de professores considerados impacientes e nervosos é muito mais incidente entre os educadores com menos tempo de serviço. Vale lembrar que o processo de escolha de turmas é feito, na maioria das escolas, do mais velho ao mais novo de profissão por isso os mais jovens, na maioria das vezes, não tem chance de escolher uma série da qual tenha afinidade o que os leva a lecionar para as turmas que “sobrarem” podendo ser explicável o que mostram os gráficos.

Traçando uma comparação entre esta questão e a anterior, percebe-se uma pequena incoerência, pois já que 20% dos professores com menor tempo de serviço consideram-se nervosos ou impacientes com seus alunos, por que então nenhum deles assinalou que desejavam mudar de turma? Talvez a explicação seja a mesma, ou seja, o

questo financeiro preferindo assim a tolerância pra continuar em uma série que ofereça gratificação.

4) Você se considera em sala-de-aula:

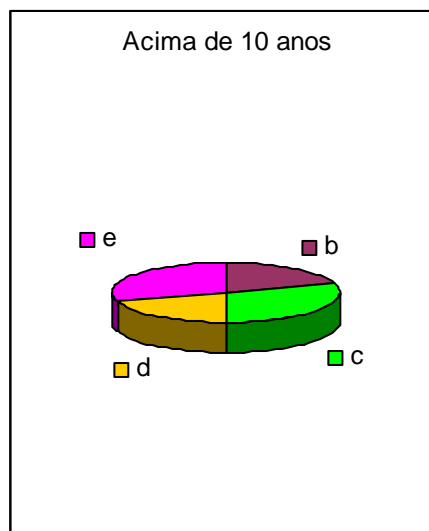
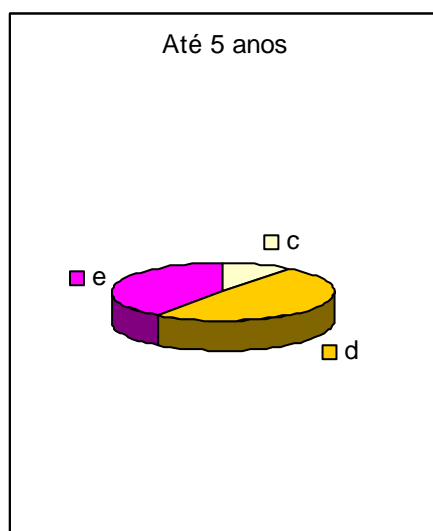
- | | |
|-----------------------|------------------------|
| a) () carrancudo (a) | d) () alegre |
| b) () bravo(a) | e) () extrovertido(a) |
| c) () calmo (a) | f) () impaciente |

Até 5 anos

- a) 0 %
b) 0 %
c) 10 %
d) 50 %
e) 40 %
f) 0%

Acima de 10 anos

- a) 0 %
b) 20 %
c) 30 %
d) 20 %
e) 30 %
f) 0%



Observa-se que 100% dos questionados com até 5 anos de profissão consideram-se numa relação boa em sala de aula enquanto que entre os mais velhos 80 % consideram-se na mesma situação, 20 % consideram-se bravos com os alunos. É esperado esse resultado tendo em vista que quanto mais tempo nesse serviço mais o profissional sente-se cansado refletindo assim no seu relacionamento com o aluno. Vale lembrar que a forma como cada profissional atua em sala-de-aula está relacionado com sua formação ou com aquilo que ele acredita ser a melhor forma de se posicionar em sala ou com a situação emocional diária de cada educador. Há pessoas que mudam o seu humor de acordo com a

situação que estão vivendo, outros conseguem se posicionar, independente disso, sempre da mesma forma, é raro, mas existe.

6) Quando você se depara com alguma situação desagradável em casa você:

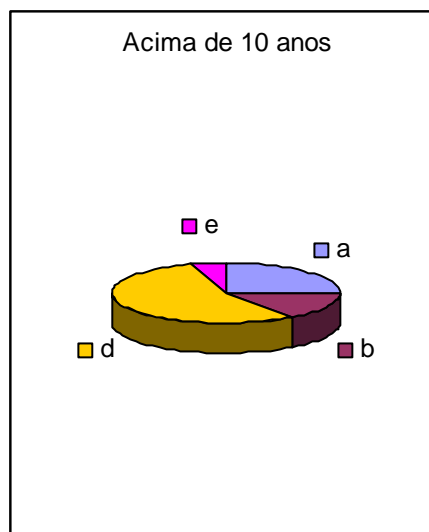
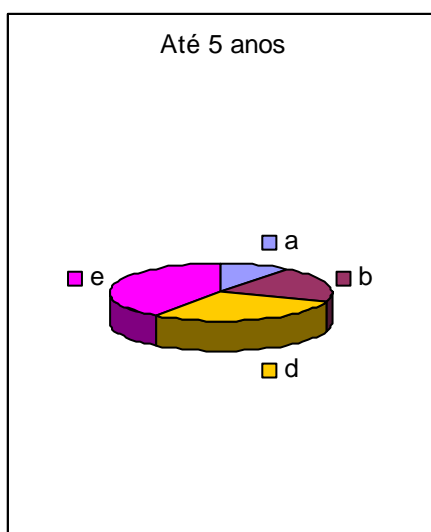
- a) () Demonstra a todos que está insatisfeito (a).
- b) () Omite a todo custo para que os outros não percebam.
- c) () desconta em qualquer pessoa que lhe chatear
- d) () não desconta em ninguém mas não consegue omitir que não está bem
- e) () não desconta em ninguém mas deixa claro que não está para brincadeira

Até 5 anos

- a) 10 %
- b) 20 %
- c) 0 %
- d) 30 %
- e) 40 %

Acima de 10 anos

- a) 25 %
- b) 15 %
- c) 0 %
- d) 55 %
- e) 5 %



Observa-se nesses gráficos que em soma 50 % dos professores mais novos de função reagem deixando claro a todos à sua volta que estão insatisfeitos com alguma coisa e desses a grande maioria ainda faz questão de deixar claro que não suportarão brincadeiras. Enquanto entre os mais velhos, analisando nestes mesmos tópicos a soma chega a 30 %. Tendo em vista que das questões analisadas até agora nessa pesquisa o maior índice de insatisfação geral tem sido entre os professores mais novos, não que entre os mais velhos de função essa insatisfação não exista, muito pelo contrário ela de fato existe, porém, de acordo com a pesquisa, em quantidade inferior quando comparadas, é normal que o humor desses educadores oscile, pois muitas vezes além da insatisfação ainda

há junção de situações desagradáveis, de fato dificilmente haverá ser humano que suporte. A maior preocupação, porém vem na relação com os alunos que fatalmente será afetada em maior ou menor grau. Os alunos de 1º ciclo funcionam e são estimulados à base de boas relações e convivência com seu professor, é bom analisar até que ponto um deslize desses pode afetar o aluno, sua auto-estima e sua vontade em estar na escola e aprender. O professor precisa ter um controle muito maior em suas emoções do que qualquer profissão exija, pois outros seres em formação estão dependendo dele e se baseando em suas ações, pois como afirma Voli: “A personalidade do professor projeta-se na criança e intervém em sua formação para a vida” (1998, p. 13).

7) De acordo com seus sentimentos diga:

Para mim a vida é:

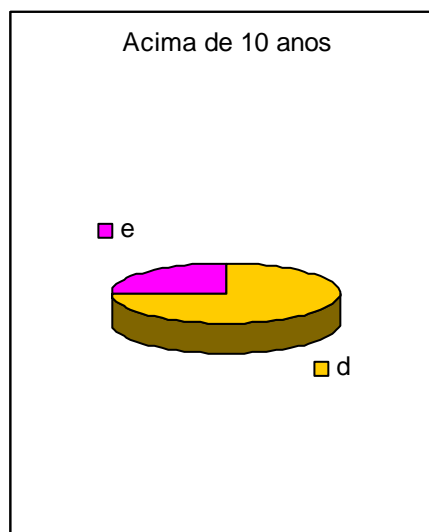
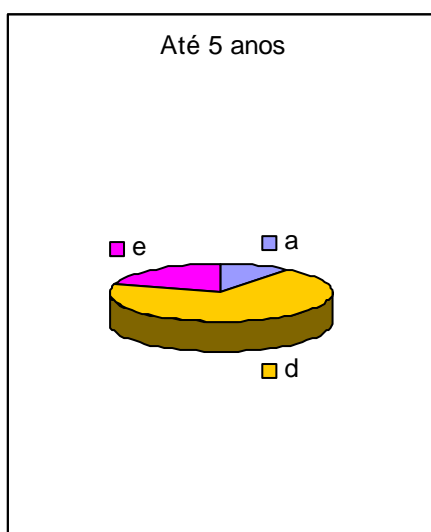
- a) () Sempre alegre pois procuro me distrair para esquecer os problemas.
- b) () Monótona me dedico apenas a realizar minhas obrigações diárias.
- c) () Um pesado fado que tenho que carregar.
- d) () Naturalmente dotada de momentos bons e ruins e de acordo com cada um deles posso me encontrar abatida(o) ou alegre.
- e) () Naturalmente dotada de momentos bons e ruins porém eu tento não demonstrar como estou me sentindo.

Até 5 anos

- a) 10 %
- b) 0 %
- c) 0 %
- d) 70 %
- e) 20 %

Acima de 10 anos

- a) 0 %
- b) 0 %
- c) 0 %
- d) 75 %
- e) 25 %



Estes gráficos apresentam-se mais amenos pois apesar das dificuldades observa-se que nenhum educador que respondeu ao questionário desistiu de acreditar na vida nem de vivê-la, independente das dificuldades visto que 90 % dos mais jovens e 100 % dos mais velhos acreditam que a vida é realmente dotada de momentos bons e ruins independente de demonstrarem aos outros como se sentem, o que leva a acreditar que os momentos ruins não são eternos, embora as vezes sejam duradouros, e com isso podem ser superados, uns com menos, outros com mais dificuldade, mas serão superados.

8) Como você acha que a maioria de seus alunos lhe vê enquanto professor?

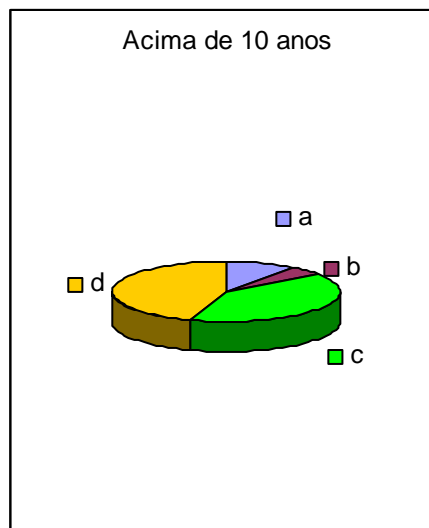
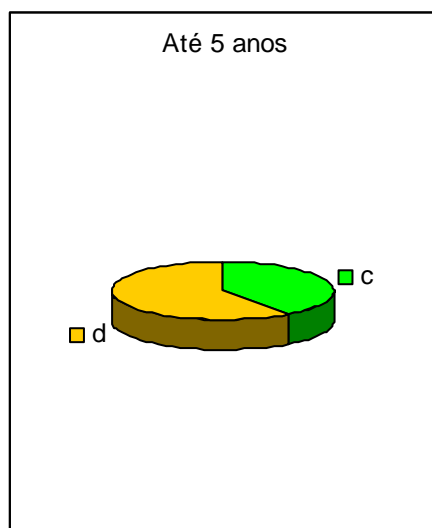
- a) () Sou obedecido(a).
 b) () Sou temido(a).
 c) () Sou respeitado(a).
 d) () Sou aceito(a) carinhosamente.

Até 5 anos

- a) 0 %
 b) 0 %
 c) 40 %
 d) 60 %

Acima de 10 anos

- a) 10 %
 b) 5 %
 c) 40 %
 d) 45 %



Nota-se através desses gráficos um critério sério entre os professores do 1º ciclo. Quanto aos educadores mais jovens de função 60 % declaram que são aceitos carinhosamente enquanto que nesse mesmo item entre os professores mais velhos o número cai para 45 %, ou seja, estes alunos foram conquistados pelo professor. É interessante notar que 40 % tanto entre os mais novos quanto entre os mais velhos de função admitem que são respeitados. Entende-se que quando o aluno simplesmente respeita é que existe um certo temor imposto ou pelo próprio professor ou pela família do aluno que indica que este deve respeitar independente de ser ou não conquistado o que não é considerado como um ponto positivo, visto por esta ótica, pois se subentende que quando o professor é aceito carinhosamente automaticamente ele é respeitado, porém quando o respeito é imposto ele toma proporção de temor. E mais preocupante quando, em soma,

15% dos professores mais velhos de função admitem que são simplesmente obedecidos ou temidos, o que acentua ainda mais que declaram imposição para serem aceitos. Resta saber se estes professores realmente estão sendo aceitos ou “engolidos” pelos alunos. A técnica de envolvimento entre aluno e professor, demanda trabalho e os resultados são vistos apenas com o tempo de convivência, muitos educadores não estão preparados ou não possuem vontade de terem todo esse trabalho para serem bem vistos por seus alunos e optam pelo caminho mais fácil, a imposição.

9) Você se sente pronto (a) a aceitar uma aproximação maior com seus alunos?

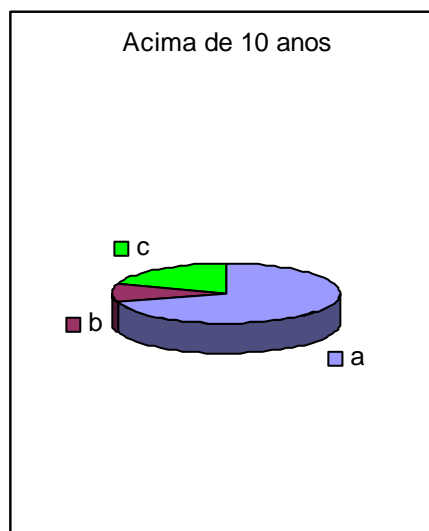
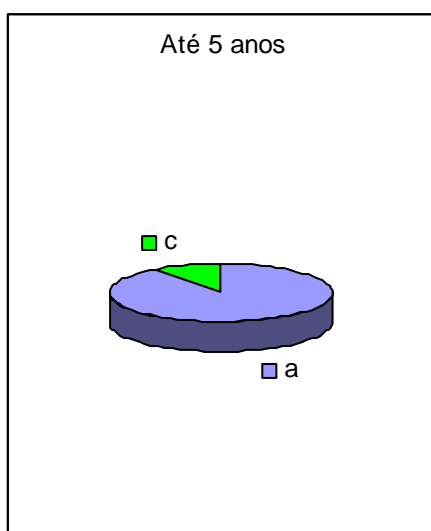
- a) () sim, pois as relações fluem melhor quando se tem afeto no meio
- b) () não, pois os alunos podem tomar muita liberdade
- c) () sim, pois estou sempre pronto (a) a aceitar coisas novas
- d) () não, pois é melhor não misturar as coisas

Até 5 anos

- a) 90 %
- b) 0 %
- c) 10 %
- d) 0 %

Acima de 10 anos

- a) 70 %
- b) 10 %
- c) 20 %
- d) 0 %



Observa-se nessa questão que entre os professores mais novos de função 100 % deles tem uma visão positiva quanto se aproximar afetivamente dos alunos pois 90 % acreditam que essa aproximação melhora a relação e 10 % estão prontos a aceitar novidades. Já entre os educadores mais velhos de função nos mesmos tópicos descritos anteriormente, somam-se 90 % sendo que desses 70 % acreditam que essa aproximação melhora a relação, o que é de fato verdade, porém além desses já citados, 10 % de professores acreditam que o estreitamento de relações só não é bom, pois acarreta excesso de liberdade. Certamente esses professores nunca tiveram essa experiência talvez por medo de perder o controle sobre seus alunos preferindo entrar em sala cumprir sua obrigação e

ponto final, as conseqüências ou como o seu trabalho está sendo visto não interessam, o que importa é que o trabalho está sendo cumprido.

10) Você procura se interessar mais profundamente pela vida e sentimentos de seus alunos?

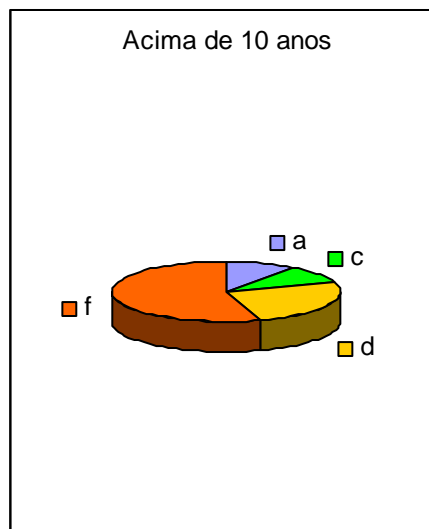
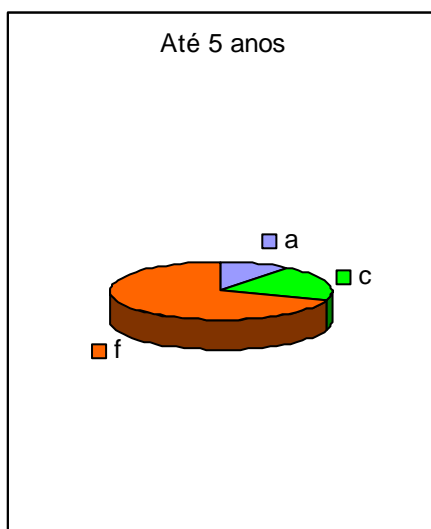
- a) () às vezes
- b) () não, pois procuro não misturar sentimentos com meu trabalho
- c) () depende da criança
- d) () sim, mas somente quando a criança apresenta algum distúrbio
- e) () não, sou professor(a) e não psicóloga
- f) () sim, pois gosto de saber como são suas vidas

Até 5 anos

- a) 10 %
- b) 0 %
- c) 20 %
- d) 0 %
- e) 0 %
- f) 70 %

Acima de 10 anos

- a) 10 %
- b) 0 %
- c) 10 %
- d) 25 %
- e) 0 %
- f) 55 %



Pode-se perceber que a análise dessa questão é bem parecida com a anterior, pois 70 % dos professores até cinco anos de função revelam gostar de saber como é a vida de cada aluno enquanto que entre os educadores acima de dez anos de função apenas 55 % agem dessa mesma forma. Ainda entre os professores até cinco anos, 30 % revelam que procuram saber sobre a vida da criança somente às vezes ou dependendo da criança enquanto que entre os mais velhos esse número soma-se 20 % o que não deixa claro

nenhum critério seletivo para que os alunos possam merecer essa atenção maior de seus professores. Porém 25 % dos educadores mais velhos afirmam que só procuram se interessar pela vida e sentimentos de seus alunos se eles apresentarem algum distúrbio o que leva a refletir como todos esses educadores fazem para saber a clientela que estão atendendo, como essas crianças convivem com suas famílias, o que pensam da escola, pois sabe-se que esses critérios são estritamente emocionais e o comportamento e desenvolvimento do aluno na escola depende muito do contexto que vivem em casa. Se não se interessam em saber da vida de seus alunos como adequará suas aulas à realidade que vivem ?

11) Enquanto professor(a) sinto-me mais preocupado(a) com:

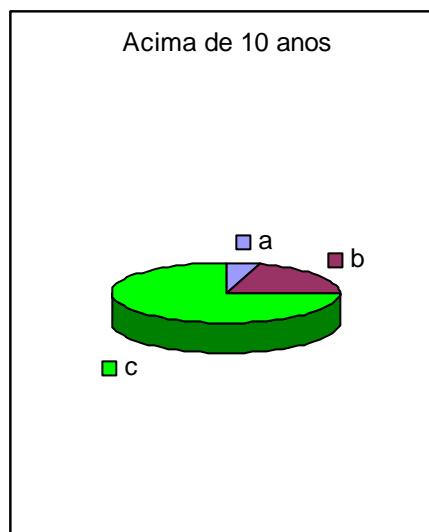
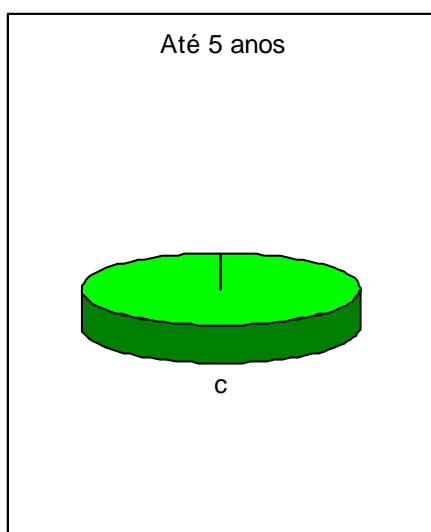
- a) () o cognitivo de meus alunos pois o que ele aprende é o que ele vai precisar para a vida sendo que o afeto não influencia muito.
- b) () o afetivo pois se este estiver em sintonia com o professor se desenvolverá melhor.
- c) () ambos são importantes.
- d) () uma coisa não tem nada haver com a outra pois devem ser analisadas separadamente dependendo de cada aluno.

Até 5 anos

- a) 0 %
- b) 0 %
- c) 100 %
- d) 0 %

Acima de 10 anos

- a) 5 %
- b) 20 %
- c) 75 %
- d) 0 %



Esta questão apresentou um resultado bastante interessante pois 100 % dos professores com até cinco anos de função possuem consciência de que o desenvolvimento cognitivo e afetivo são muito importantes para o aluno enquanto que entre os professores com mais de dez anos de função apenas 75 % pensam dessa forma. Os demais professores acima de dez anos de função estão divididos em 5 % que acham que apenas o desenvolvimento cognitivo é importante, pois é desse total desenvolvimento que o aluno irá precisar na sua vida futura, enquanto isso, 20 % dos professores acreditam que apenas o desenvolvimento afetivo é importante. Percebe-se nesses dois últimos analisados que há uma falta de equilíbrio entre o componente afetivo e cognitivo, pois o educador não deve

pende apenas para um dos lados sob pena de acarretar consequências no desenvolvimento do aluno que se tornará incompleto, como afirma o teórico Piaget o desenvolvimento cognitivo e afetivo andam juntos e não se pode pensar em um sem a companhia do outro.

12) Você se acha um professor(a) preparado para manter bons vínculos afetivos com seu aluno?

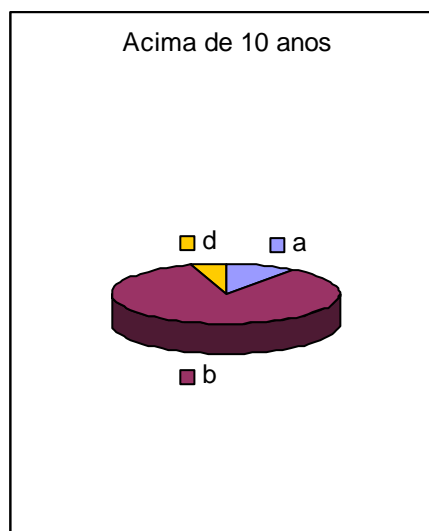
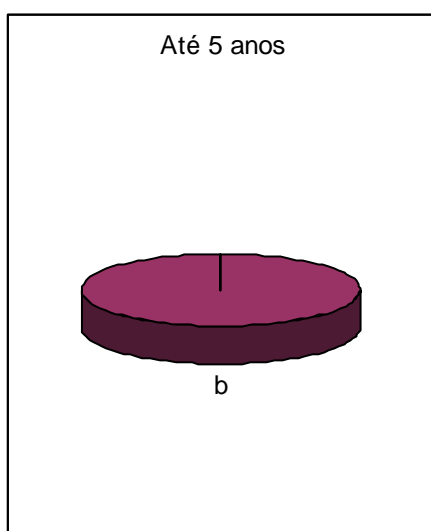
- a) () sim, pois sei que posso ser um modelo de boas relações
- b) () sim, pois considero que o cognitivo e o afetivo andam juntos.
- c) () não, pois não tenho preparo para ajudar ninguém caso seja necessário
- d) () não, pois minha formação não é na área de emoções (psicologia).

Até 5 anos

- a) 0 %
- b) 100 %
- c) 0 %
- d) 0 %

Acima de 10 anos

- a) 10 %
- b) 85 %
- c) 0 %
- d) 5 %



Observa-se nessa questão que todos os educadores, com até 5 anos de função, questionados consideram-se prontos a estreitar vínculos afetivos com os alunos pois acreditam que o cognitivo e o afetivo caminham juntos. Neste mesmo quesito entre os educadores mais velhos de função, 85 % concordam com os citados acima pelo mesmo motivo, enquanto que 10 % dos professores acreditam estarem prontos a manter bons vínculos afetivos com os alunos porque consideram-se modelos de boas relações. Assimila-se como positiva a intenção dos professores questionados tanto para os que se acham espelhos p/ seus alunos quanto para os que se preocupam também com o cognitivo vinculando-o ao afetivo o que leva a crer que concorda, com a visão de Piaget na questão do vínculo entre cognição e afetividade. Considera-se, porém interessante a resposta de 5%

dos professores acima de 10 anos que não concordam com um estreitamento das relações afetivas com seus alunos por não se considerarem profissionalmente capazes tendo em vista que suas formações não são na área de psicologia portanto não possuem obrigação com sentimentos e sim com aprendizagem vê-se que respostas como essa constituem-se em pobreza para os alunos principalmente aqueles que necessitam de um apego com seu professor maior, para sentir-se estimulado a aprender, vê-se que o desenvolvimento desses alunos pode ser afetado tendo em vista a falta de um de seus componentes: o afetivo.

Fazendo um breve comparativo com as alternativas anteriores vê-se uma coerência entre as respostas dos professores mais novos 100% acham importante o cognitivo e o afetivo e todos eles consideram-se preparados para manter bons vínculos afetivos com seus alunos. Já entre os mais antigos de função 75% acham importante porém os que se encontram preparados para trabalhar com afetividade sobe para 85%. É interessante observar que 5% dos professores consideram importante apenas o cognitivo, certamente os mesmos que afirmaram não ser importante o afetivo, pois não são psicólogos para cuidar dessa questão.

13) Você se sente um profissional capaz de ouvir atentamente o que seu aluno tem a lhe dizer?

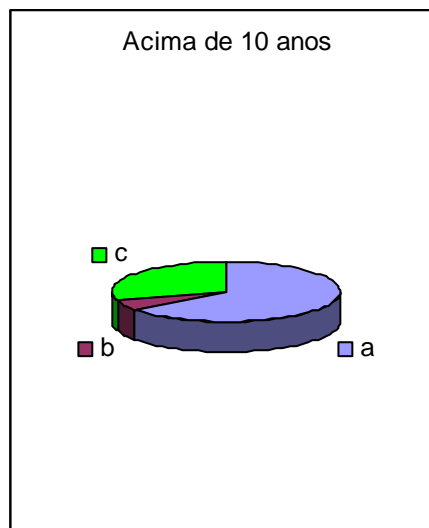
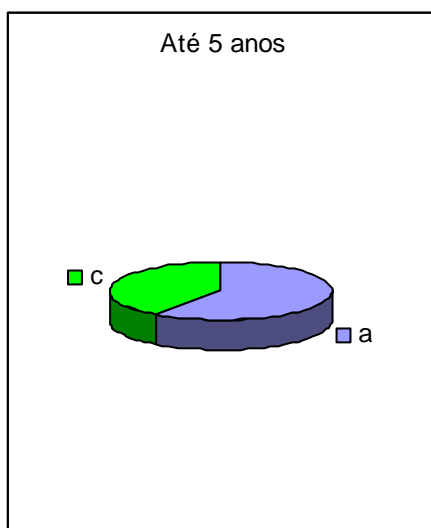
- a) () sim, pois ouvindo poderei ajudá-los nas necessidades
- b) () não, pois não tenho paciência para ouvir 30 alunos
- c) () sim, gosto de saber o que pensam
- d) () não pois primeiro preciso ser ouvido(a)

Até 5 anos

- a) 60 %
- b) 0 %
- c) 40 %
- d) 0 %

Acima de 10 anos

- a) 65 %
- b) 5 %
- c) 30 %
- d) 0 %



Em ambos os gráficos, percebe-se que os professores se consideram bons ouvintes desejando saber o que pensam seus alunos, trabalhando dessa forma o educador incentiva o educando a expressar-se organizando seus pensamentos para então falar. Pena que nesta questão 5 % dos questionados consideram-se sem paciência para ouvir 30 crianças. Embora seja triste essa situação ela pode ser explicada tendo em vista as superlotações das turmas de 1º ciclo nas escolas públicas do Distrito Federal sendo que essas deveriam ser em quantidade inferior de forma que as salas de aula tivessem estrutura para acolher e que o professor pudesse atender individualmente cada aluno.

14) Você consegue identificar quando seu aluno está apresentando alguma “antipatia” por você enquanto professor?

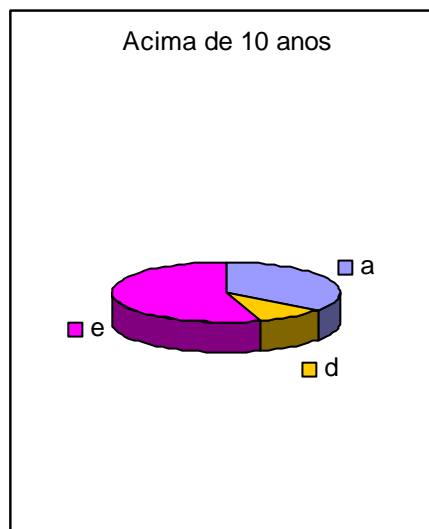
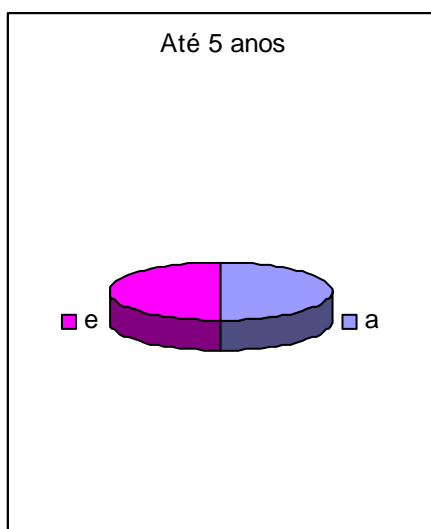
- a) () sim, sempre
- b) () não, nunca
- c) () nunca prestei atenção nisso
- d) () até vejo mas acho que isso não tem importância
- e) () às vezes

Até 5 anos

- a) 50 %
- b) 0 %
- c) 0 %
- d) 0 %
- e) 50%

Acima de 10 anos

- a) 35 %
- b) 0 %
- c) 0 %
- d) 10 %
- e) 55%



Dentre os educadores com até 5 anos de função 100% deles apresentam importância com essa questão pois percebem sempre ou as vezes quando o aluno apresenta antipatia o que demonstra que estão observando com certa atenção o comportamento dos alunos. Já dentre os professores acima de 10 anos de função 85 % afirmam acreditar nessa mesma idéia pois 10 % afirmam que até percebem mas não consideram importante, o que deixa a entender que pensam que a antipatia não interfere no aspecto cognitivo e a aprendizagem ainda assim fluirá naturalmente jogando por terra o que os teóricos comprovaram sobre a

necessidade de adequação professor aluno. Apesar dessa resposta ser evasiva pois nem sempre identificar um problema significa resolvê-lo.

15) A partir dessa identificação você:

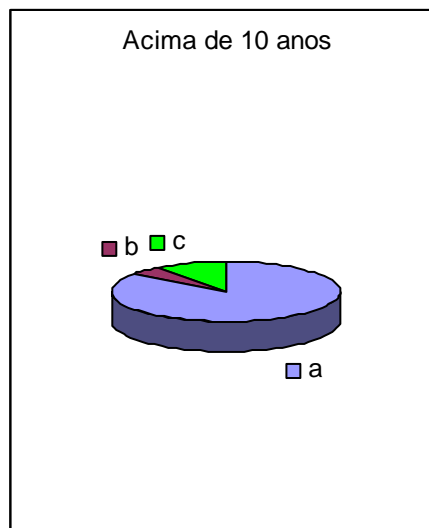
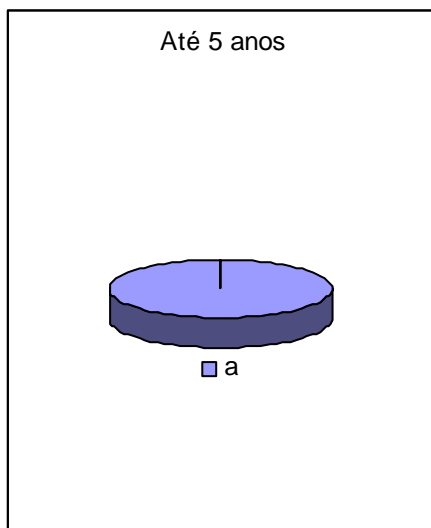
- a) () Tenta resolver ou amenizar o problema de forma a não desestimular seu aluno pois você o vê como a figura mais importante da sala.
- b) () Já que ele não se dá com você é deixado de lado.
- c) () Prefere combinar sua transferência para outra turma na qual ele se identifique melhor.

Até 5 anos

- a) 100 %
- b) 0 %
- c) 0 %

Acima de 10 anos

- a) 85 %
- b) 5 %
- c) 10 %



Aqui percebe-se a continuação da amostragem do gráfico anterior onde 100% do professores até 5 anos de função, admitem que resolvem sim o problema após identificado sem desestimular o aluno e de forma que este continue na mesma sala na companhia dos mesmos colegas e professor. Já entre os educadores mais velhos 85 % resolvem da mesma forma citada acima o problema, enquanto que 10 % resolvem o problema transferindo o aluno para outra turma com outro professor do qual tenha mais afinidade 5 % admitem que mesmo percebendo a antipatia do aluno prefere deixá-lo de lado fingindo que nada está acontecendo. Em ocasiões como esta o ideal seria que o professor tentasse conquistar o aluno provocando situações que o estimule nunca menosprezando seu “sentimento” mas sim ouvindo-o com respeito, porém isso requer compromisso do professor que precisa ver

esse aluno como alguém que necessita de ajuda não como seu inimigo ainda que esta antipatia seja proveniente da própria família do aluno o que é muito comum.

16) Você concorda que o trabalho em sala-de-aula com afetividade:

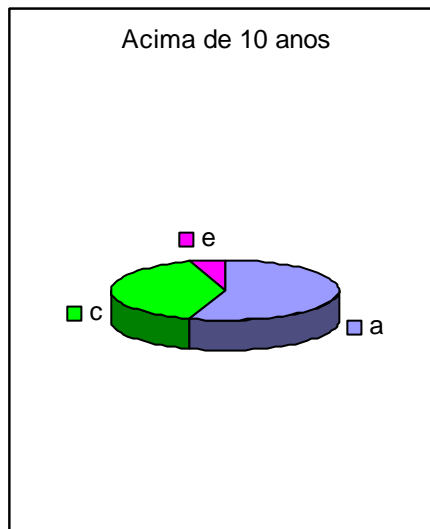
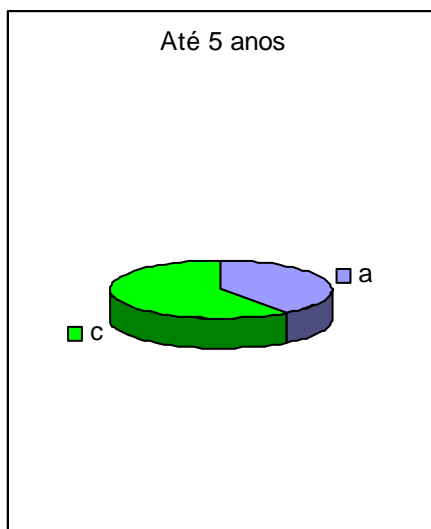
- a) () ajuda no desenvolvimento cognitivo do aluno trazendo imensos benefícios
- b) () pode desestimular determinados alunos?
- c) () faz as crianças se sentirem mais seguras em sala de aula
- d) () faz os alunos se sentirem muito a vontade atrapalhando o desenvolvimento das aulas
- e) () não tem nada haver e o trabalho pode fluir muito bem sem essa relação

Até 5 anos

- a) 40 %
- b) 0 %
- c) 60 %
- d) 0 %
- e) 0 %

Acima de 10 anos

- a) 55 %
- b) 0 %
- c) 40 %
- d) 0 %
- e) 5 %



Percebe-se nessa questão que os educadores em ambos os gráficos possuem visão positiva em relação ao trabalho com afetividade, pois 100 % dos professores mais jovens de função acreditam que esse trabalho ajuda no desenvolvimento cognitivo do aluno e os fazem sentir-se seguro em sala de aula. Quanto ao professor com mais de dez anos de atuação nesse mesmo pensamento o número cai para 95 % enquanto que os outros 5 % acreditam que trabalhar com afetividade em sala não traz nenhum benefício e o mesmo pode fluir naturalmente sem precisar dessa relação.

17) Impor limites ao aluno em sala-de-aula pode ocasionar:

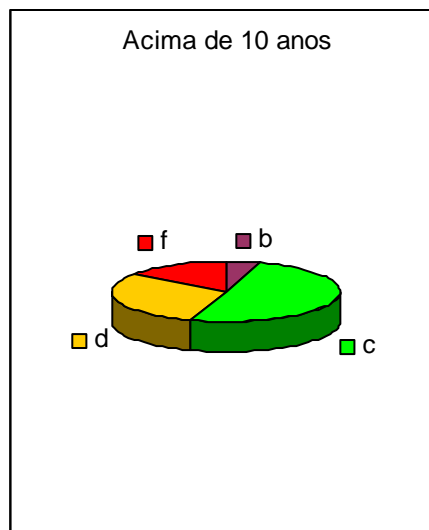
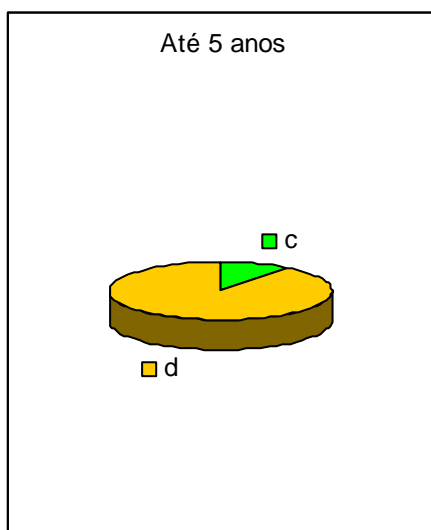
- a) () frustração pois criança precisa fazer o que deseja.
- b) () temor no aluno pois se sentirá ameaçado.
- c) () compreensão, pois o mundo é cheio de direitos e deveres.
- d) () bons comportamentos na escola o que refletirá em sua vida futura enquanto cidadãos ensinando a obedecer regras.
- e) () desgaste excessivo ao professor e por isso não vale a pena.
- f) () desgaste ao professor ,porém, faz parte da função de educar.

Até 5 anos

- a) 0 %
- b) 0 %
- c) 10 %
- d) 90 %
- e) 0 %
- f) 0 %

Acima de 10 anos

- a) 0 %
- b) 5 %
- c) 50 %
- d) 30 %
- e) 0 %
- f) 15 %



Sabe-se que a sociedade é composta de regras em que todo cidadão precisa cumprir para que a mesma possa ter ordem e progredir. Dessa forma a escola é um dos meios onde o futuro cidadão aprenderá as regras que a sociedade exige pois nem sempre pode se fazer o que se deseja. Portanto desse principio o educador possui um papel difícil pois precisa ensinar os educandos a perceberem essas regras de forma a não sentirem-se

frustrados explicando sempre os porquês dos fatos. Observa-se no 1º gráfico que 100% dos professores concordam com essa visão ao afirmarem que impor limites ao aluno trará compreensão da realidade e bons comportamentos pois sabe-se que existem punições legais e severas quando as leis não são cumpridas e isso não é porque a sociedade é ruim mas sim para que haja uma convivência harmoniosa entre os cidadãos. No segundo gráfico, o número de professores que pensam de acordo com o citado acima somam-se 80% enquanto 5% acreditam que limites trazem temor. De acordo com o discorrido em um dos capítulos anteriores dar limite não é ser arbitrário e portanto não é se impor mas deve sim ser explicado nos seus detalhes, dizendo o porque e sendo exemplo nas ações dessa forma o limite não trará temor mas responsabilidades. Os demais professores afirmam que impor limites ao aluno é importante, porém traz consigo um desgaste ao professor, o que é inevitável nessa profissão.

18) Uma das maiores insatisfações dos professores (se não a maior) tem sido o desfavorecimento salarial, por isso diversos professores procuram encontrar recursos para melhorar sua renda mensal. Um desses recursos tem sido a busca por trabalhar com alunos do 1º ciclo (6, 7 e 8 anos), pois oferece uma gratificação. Este também seria o principal motivo para que você opte por trabalhar no 1º ciclo?

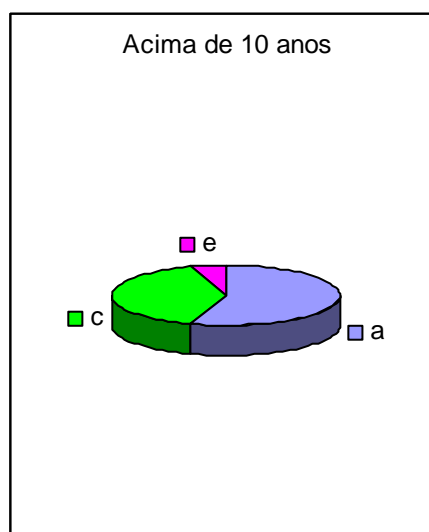
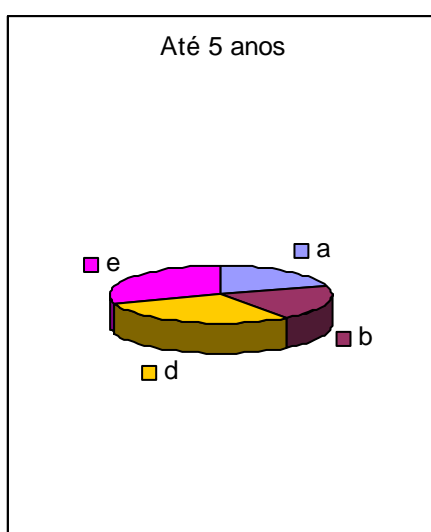
- a) () sim, pois preciso desse adicional para ajudar no orçamento do mês
- b) () não, pois gosto realmente de alfabetizar
- c) () sim, afinal, o professor deveria ser melhor remunerado em sua profissão
- d) () não, estou no primeiro ciclo porque não tive outra opção
- e) () não, se não houvesse gratificação ainda assim trabalharia com primeiro ciclo
- f) () na verdade pretendo mudar de profissão e, enquanto isso não acontece escolho uma turma que possa me remunerar um pouco melhor

Até 5 anos

- a) 20 %
- b) 20 %
- c) 0 %
- d) 30 %
- e) 30 %
- f) 0%

Acima de 10 anos

- a) 55 %
- b) 0 %
- c) 40 %
- d) 0 %
- e) 5 %
- f) 0%



Esta última análise expõe uma verdade conhecida por todas as escolas públicas do Distrito Federal, a de que muitos professores optam trabalhar com o primeiro ciclo por

causa de um adicional financeiro que essas séries oferecem o que leva a questionar a qualidade das relações afetivas existentes nesses casos tendo em vista que o fator relevante que esses professores utilizam para selecionar a turma que iria trabalhar foi unicamente financeiro e não por que tenha afinidade com crianças nessa faixa etária. Entre os professores com até cinco anos de função a soma dos que optaram por essas turmas por questões financeiras ou por falta de opção é de 50% (a falta de opção entre os professores mais novos é comum tendo em vista o critério utilizado pelas escolas para escolha de turmas, o mais velho de função escolhem primeiro). Já entre os professores acima de dez anos de função o item: “não tive opção” não aparece na estatística, contudo a soma dos que admitem o quesito financeiro é de 35% enquanto que os demais estão nas séries que realmente gostam.

Observa-se que o número de professores que estão neste ciclo por qualquer motivo que não seja gostar, é muito grande o que mais uma vez comprova que o professor precisaria fazer uma auto análise e verificar se vale a pena esse sacrifício de atuar em uma série que não tem afinidade unicamente por conta de uma remuneração que não é alta, ou seja não paga o dano que causará a si mesmo e a seus alunos.

19) Quanto ao aperfeiçoamento nesse ciclo você:

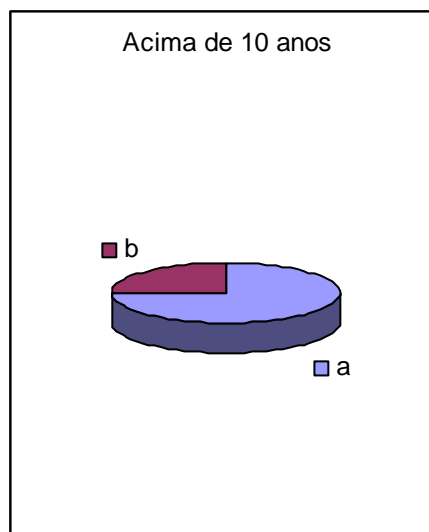
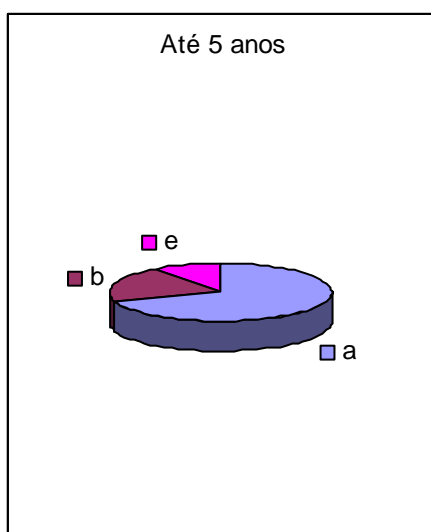
- a) () fez ou faz cursos oferecidos pela secretaria de educação
- b) () fez ou faz cursos particulares
- c) () não fez pois não tem interesse em continuar nesse ciclo
- d) () não fez pois não tem interesse em continuar nessa profissão
- e) () não fez pois ainda não teve oportunidade

Até 5 anos

- a) 70 %
- b) 20 %
- c) 0 %
- d) 0 %
- e) 10 %

Acima de 10 anos

- a) 75 %
- b) 25 %
- c) 0 %
- d) 0 %
- e) 0 %



A profissão de educar exige estudo contínuo, e um aperfeiçoamento aprofundado principalmente no 1º ciclo do ensino fundamental, não bastando apenas às experiências adquiridas anualmente.

Nota-se pelos gráficos apresentados que apesar dos problemas decorrentes na educação e que aqui foram mencionados os educadores ainda procuram aperfeiçoamento no intuito de melhorar sua atuação em sala de aula na medida do possível, refletindo-se assim em melhorias para o aluno sejam estes cursos oferecidos pela própria secretaria de

educação ou por instituições. De todos os professores questionados apenas 10% dos mais novos de função afirmam que ainda não tiveram oportunidade de participar de nenhum curso.

CONCLUSÃO DA ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa bibliográfica juntamente com a análise dos dados que foram coletadas nos questionários comprovam que de fato muitos profissionais estão insatisfeitos com sua profissão, muitos não gostam de trabalhar no primeiro ciclo, embora tenha escolhido, muitos ainda não escolheram trabalhar com o primeiro ciclo mas lá estão por falta de opção. É triste, mas esta afirmativa é verdadeira e é evidente que isso compromete a qualidade das relações afetivas e até o desenvolvimento cognitivo, tendo em vista que ambos são inseparáveis. Deparamo-nos com professores cansados e estressados, pois o trabalho já e enfadonho imaginem então somando ao não gostar.

Felizmente existem bons educadores que amam o que fazem que desenvolvem seu trabalho com carinho e responsabilidade, estimam que são exemplos de boas relações, que procuram aperfeiçoamento em cursos, empenhando-se para compreender seus alunos, escutando-os e analisando afetivamente suas reações, e é graças a esses professores que a educação tem progredido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema afetividade na educação é mais amplo e mais complexo do que parece. Pode ser percebido através dessa pesquisa o quanto às relações em sala-de-aula vão além de apenas corpos presentes que entram num recinto aprendem algo e vão embora. As relações afetivas estão presentes e além de estarem presentes e fazem parte do cotidiano de cada criança elas também interferem no desenvolvimento cognitivo de cada um. Esta não é uma afirmativa difícil de ser acreditada afinal de contas ninguém se sente bem indo todos os dias a um determinado local e não ser notado ou reconhecido ou quando sua falta não interfere ou não muda nada, ela entra, cumpre um papel e vai embora não deixando marcas em ninguém. Esse tratamento é difícil para um adulto que certamente não se sentirá estimulado, que dirá uma criança. A criança feliz aprende, a criança que sente falta de afeto rejeita os livros, não possui interesse em aprender, portanto não quer crescer.

Está evidente que para se manter vínculos afetivos com alguém, ou nesse caso específico com alunos é necessário antes de tudo gostar do que faz e acreditar no poder da educação através do afeto e querer ser parte dessa relação, pois infelizmente nem todo professor tem esse desejo ou essa personalidade acolhedora, como foi visto em um dos capítulos deste trabalho, muitos estão nessa profissão mesmo insatisfeitos, o que fatalmente trará prejuízos para seus alunos, embora muitos neguem este fato.

O objetivo desse trabalho não foi o de apontar e resolver todos os problemas afetivos dos alunos, mas alertar sobre a necessidade de se abrir espaços para o trabalho com afetividade dentro de sala-de-aula, na relação individual do professor com cada aluno, pois todo aluno reage a bons ou a maus estímulos e seria bom se todos os educadores tivessem essa consciência, talvez daí os bons estímulos prevaleceriam e se evitaria que tantos alunos criassem apatia ou antipatia pelo professor ou sentissem-se desestimulados a estudar ou frequentar o ambiente escolar.

O professor precisa atentar-se para quaisquer sinais diferentes de comportamento, pois muitas vezes essa é uma forma que o aluno tenha encontrado para chamar a atenção, através do afeto este aluno pode ser educado de forma a torna-se um adulto equilibrado.

A educação não é adquirida apenas na escola, mas seu peso maior está na família com o passar dos anos e a modernidade, a estrutura familiar também mudou, os pais cada vez mais ausentes tentam suprir sua falta com boas mesadas o que tem trazido imensos prejuízos à própria sociedade. As famílias não ousam mais impor limites e deixam essa tarefa para a escola, quando as deixa, as crianças estão crescendo sem noção do que é certo ou errado, com distúrbios comportamentais, pois não se adequam aos parâmetros que a sociedade exige. Este ponto, não foi profundamente citado nesse estudo, porém constitui-se um assunto importante e interessante a ser estudado, que viria a complementar o papel da educação afetiva oferecida pela escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDON, J. I, BENNETT, V. C. **Psicologia Escolar**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

BECKER, Fernando. **A Orígem do Conhecimento e a Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BZUNECK, José Aloysio. **As Crenças de Auto Eficácia dos Professores**. In: SISTO, Firmino Fernandes, OLIVEIRA, Gislene de Campos, FINI, Lucila Dihel Tolaine (orgs.). **Leitura de Psicologia para Formação de Professores** 2ª ed. Petrópolis: vozes, 2000. p. 117-134.

CELANO, Sandra. **Corpo e Mente na Educação: uma Saída de Emergência**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CLEMES, Harris, BEAN, Roynold. **Crianças Responsáveis: como desenvolver a responsabilidade na infância**. São Paulo: Gente, 1995.

DANTAS, H. **A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon**. In: LA TRAILLE, Y. de., PIAGET, et al. **Teorias psicogenéticas em construção**. São Paulo: Summus, 1992.

HUNTER, Madeline. **Teoria do reforço para professores**. Petrópolis: vozes, 1975.

LAFORTUNE, Louise, SAINT-PIERRE, Lise. **A Afetividade e a Metacognição na Sala-de-Aula**. Rio de Janeiro: Instituto Piaget, 1996.

MAHONEY, Abigail Alvarenga, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **A construção da Pessoa na Proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.

_____.(org.). **Henri Wallon: Psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2003.

MARCHAND, Max. **A afetividade do educador**: São Paulo: Summus, 1985.

MOYSÉS, Lucia. **A Auto-Estima se Constrói Passo a Passo**. Campinas: Papirus, 2001.

PAGGI, Karina Preising, GUARESCHI, Pedrinho A. **O desafio dos limites: um enfoque psicossocial na educação dos filhos**. Petrópolis vozes, 2004.

PIAGET, J. **O Juízo Moral na Criança**. São Paulo: Summers, 1994.

_____. J. **O Nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1952.

_____. **J. Psicologia da Inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.

ROSSINE, Maria Augusta Sanches. **Pedagogia Afetiva**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2004. 114p.

SISTO, Firmino Fernandes, OLIVEIRA, Gislene de Campos, FINI, Lucila Dihel Tolaine (orgs.). **Leitura de Psicologia para Formação de Professores**. 2ª ed. Petrópolis: vozes, 2000. p. 232.

SMITH, Judith M., SMITH, Donald, E.P. **Como educar as crianças: técnicas educativas para pais e professores**. 7 ed. Brasília: Coordenadora, 1973

SOUSA, M. T. C. C. **Aspectos afetivos e cognitivos**. Tese de Doutorado. São Paulo USP, Instituto de Psicologia, 1990.

TAMMACHI, E. R., PROENÇA, M., ROCHA, M.(orgs.).**Psicologia e Educação desafios teóricos–práticos**.:São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

VOLI, Franco. **A Auto-Estima do Professor: Manual de Reflexão e Ação Educativa**. São Paulo: Loyola, 1998, pág.248.

WADSWORTH, B. **Piaget para o professor da Pré-Escola e 1º Grau**. São Paulo: Pioneira, 1989.

_____. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget.** São Paulo: Pioneira, 1997.

WALLON, Henri. **Origens do Caráter na Criança.** São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

WANDFWORTH, Darry J. **Inteligência da Criança na Teoria de Piaget.** 5 ed. São Paulo: Pioneira, 1997. 223p.

WEIL, Pierre. **A Criança, o Lar e a Escola.** 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1979

ESTE QUESTIONÁRIO VISA PROPORCIONAR UM LEVANTAMENTO SOBRE A REAL SITUAÇÃO QUE O PROFESSOR SE ENCONTRA EM RELAÇÃO A SI MESMO E A SEUS ALUNOS. NÃO É NECESSÁRIO SE IDENTIFICAR, PORÉM PEDIMOS QUE OS RESPONDENTES SEJAM SINCEROS EM SUAS RESPOSTAS, POIS DESSA SINCERIDADE DEPENDE A VERACIDADE DOS DADOS QUE SERÃO LEVANTADOS.

Série que atua -----

Tempo de serviço na Secretaria do Estado de Educação -----

Tempo de atuação no 1º ciclo(educ. infantil 6 anos, 1ª ou 2ª séries)-----

OBS: ASSINALAR APENAS UMA ALTERNATIVA DE CADA QUESTÃO ABAIXO.

1) Em relação a sua profissão você se sente:

- ☐ incompleto(a) ☐ insatisfeito(a)
☐ realizado(a) ☐ quero mudar de profissão
☐ não gosto muito mais vou levando na medida do possível

2) E na série que você se encontra:

- ☐ estou completo(a) pois atuo na série que gosto
☐ estou cansado(a) pois os alunos são difíceis
☐ gostaria de trabalhar com outra série
☐ não tive opção de escolha mais gosto dessa série
☐ não tive opção de escolha e não gosto dessa série

3) Na relação com seus alunos você se considera:

- ☐ paciente ☐ nervoso(a)
☐ impaciente ☐ compreensivo(a)

4) Você se considera em sala-de-aula:

- ☐ carrancudo (a) ☐ alegre
☐ bravo(a) ☐ extrovertido(a)

☐ calmo (a) ☐ impaciente

5) Na maioria das vezes, ao final do dia quando sai de sala-de-aula você sente seu corpo:

☐ leve e solto ☐ rígido e pesado

☐ stressado ☐ muito cansado

6) Quando você se depara com alguma situação desagradável em casa você:

☐ Demonstra a todos que está insatisfeito (a).

☐ Omite a todo custo para que os outros não percebam.

☐ desconta em qualquer pessoa que lhe chatear

☐ não desconta em ninguém mas não consegue omitir que não está bem

☐ não desconta em ninguém mas deixa claro que não está para brincadeira

7) De acordo com seus sentimentos diga:

Para mim a vida é:

☐ Sempre alegre pois procuro me distrair para esquecer os problemas.

☐ Monótona me dedico apenas a realizar minhas obrigações diárias.

☐ Um pesado fado que tenho que carregar.

☐ Naturalmente dotada de momentos bons e ruins e de acordo com cada um deles posso me encontrar abatida(o) ou alegre.

☐ Naturalmente dotada de momentos bons e ruins porém eu tento não demonstrar como estou me sentindo.

8) Como você acha que a maioria de seus alunos lhe vêem enquanto professor?

☐ Sou obedecido(a).

☐ Sou temido(a).

☐ Sou respeitado(a).

☐ Sou aceito(a) carinhosamente.

9) Você se sente pronto (a) a aceitar uma aproximação maior com seus alunos?

☐ sim, pois as relações fluem melhor quando se tem afeto no meio

☐ não, pois os alunos podem tomar muita liberdade

☐ sim, pois estou sempre pronto (a) a aceitar coisas novas

☐ não, pois é melhor não misturar as coisas

10) Você procura se interessar mais profundamente pela vida e sentimentos de seus alunos?

☐ às vezes

☐ não, pois procuro não misturar sentimentos com meu trabalho

☐ depende da criança

☐ sim, mas somente quando a criança apresenta algum distúrbio

☐ não, sou professor(a) e não psicóloga

☐ sim, pois gosto de saber como são suas vidas

11) Enquanto professor(a) sinto-me mais preocupado(a) com:

☐ o cognitivo de meus alunos pois o que ele aprende é o que ele vai precisar para a vida sendo que o afeto não influencia muito.

☐ o afetivo pois se este estiver em sintonia com o professor se desenvolverá melhor.

☐ ambos são importantes.

☐ uma coisa não tem nada haver com a outra pois devem ser analisadas separadamente dependendo de cada aluno.

12) Você se acha um professor(a) preparado para manter bons vínculos afetivos com seu aluno?

☐ sim, pois sei que posso ser um modelo de boas relações

☐ sim, pois considero que o cognitivo e o afetivo andam juntos.

☐ não, pois não tenho preparo para ajudar ninguém caso seja necessário

☐ não, pois minha formação não é na área de emoções (psicologia).

13) Você se sente um profissional capaz de ouvir atenciosamente o que seu aluno tem a lhe dizer?

☐ sim, pois ouvindo poderei ajuda-los nas necessidades

☐ não, pois não tenho paciência para ouvir 30 alunos

☐ sim, gosto de saber o que pensam

☐ não pois primeiro preciso ser ouvido(a)

14) Você consegue identificar quando seu aluno está apresentando alguma “antipatia” por você enquanto professor?

- ☐ sim, sempre
- ☐ não, nunca
- ☐ nunca prestei atenção nisso
- ☐ até vejo mas acho que isso não tem importância
- ☐ às vezes

15) A partir dessa identificação você:

- ☐ Tenta resolver ou amenizar o problema de forma a não desestimular seu aluno pois você o vê como a figura mais importante da sala.
- ☐ Já que ele não se dá com você é deixado de lado.
- ☐ Prefere combinar sua transferência para outra turma na qual ele se identifique melhor.

16) Você concorda que o trabalho em sala-de-aula com afetividade:

- ☐ ajuda no desenvolvimento cognitivo do aluno trazendo imensos benefícios
- ☐ pode desestimular determinados alunos?
- ☐ faz as crianças se sentirem mais seguras em sala de aula
- ☐ faz os alunos se sentirem muito a vontade atrapalhando o desenvolvimento das aulas
- ☐ não tem nada haver e o trabalho pode fluir muito bem sem essa relação

17) Impor limites ao aluno em sala-de-aula pode ocasionar:

- ☐ frustração pois criança precisa fazer o que deseja.
- ☐ temor no aluno pois se sentirá ameaçado.
- ☐ compreensão, pois o mundo é cheio de direitos e deveres.
- ☐ bons comportamentos na escola o que refletirá em sua vida futura enquanto cidadãos ensinando a obedecer regras.
- ☐ desgaste excessivo ao professor e por isso não vale a pena.
- ☐ desgaste ao professor ,porém, faz parte da função de educar.

18) Uma das maiores insatisfações dos professores (se não a maior) tem sido o desfavorecimento salarial, por isso diversos professores procuram encontrar recursos para melhorar sua renda mensal. Um desses recursos tem sido a busca por trabalhar com alunos do 1º ciclo (6, 7 e 8 anos), pois oferece uma gratificação. Este também seria o principal motivo para que você opte por trabalhar no 1º ciclo?

- () sim, pois preciso desse adicional para ajudar no orçamento do mês
- () não, pois gosto realmente de alfabetizar
- () sim, afinal, o professor deveria ser melhor remunerado em sua profissão
- () não, estou no primeiro ciclo porque não tive outra opção
- () não, se não houvesse gratificação ainda assim trabalharia com primeiro ciclo
- () na verdade pretendo mudar de profissão e, enquanto isso não acontece escolho uma turma que possa me remunerar um pouco melhor

19) Quanto ao aperfeiçoamento nesse ciclo você:

- () fez ou faz cursos oferecidos pela secretaria de educação
- () fez ou faz cursos particulares
- () não fez pois não tem interesse em continuar nesse ciclo
- () não fez pois não tem interesse em continuar nessa profissão
- () não fez pois ainda não teve oportunidade